

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS DE MARÍLIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**MARIANA NATAL PRIETO**

**A ORGANIZAÇÃO DO TEMPO EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL:  
CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO NA INFÂNCIA.**

**MARÍLIA**

**2016**

**MARIANA NATAL PRIETO**

**A ORGANIZAÇÃO DO TEMPO EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL:  
CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO NA INFÂNCIA.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília da Universidade Estadual Paulista – *Campus* de Marília, SP, para a obtenção de título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Ensino na Educação Brasileira.

Linha de pesquisa: Teoria e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Dra. Elieuzza Aparecida de Lima

**MARÍLIA**

**2016**

Prieto, Mariana Natal.

P949o A organização do tempo em escolas de educação infantil: contribuições para o processo de humanização na infância / Mariana Natal Prieto. – Marília, 2016.  
157 f. ; 30 cm.

Orientador: Elieuz Aparecida de Lima.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, 2016.

Bibliografia: f. 149-157

1. Educação de crianças. 2. Administração do tempo. 3. Infância. I. Título.

CDD 372.21

MARIANA NATAL PRIETO

A ORGANIZAÇÃO DO TEMPO EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL:  
CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO NA INFÂNCIA.

Dissertação apresentada para obtenção do título de Mestre em Educação  
Da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista –  
Unesp –, *Campus* de Marília, na área de concentração Ensino na Educação Brasileira.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Dra. Elieuzza Aparecida de Lima  
Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília - Unesp

---

Profa. Dra. Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto  
Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília - Unesp

---

Dra. Fátima Aparecida Dias Gomes Marin  
Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente - Unesp

**Data da Aprovação:** \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

Para minha amada família que, com muito amor e apoio, não mediram esforços para que eu  
chegasse até aqui.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida.

Ao meu pai Neto, à minha mãe Rosilei, aos meus irmãos Francisco e Laura, pela presença constante em minha vida e pelo amor dedicado a mim.

Ao Michel, meu amado companheiro, pelos sábados de discussão, pela paciência e por me incentivar todos os dias.

Aos meus familiares e amigos, pela torcida constante.

À minha querida orientadora, Dra. Elieuzza Aparecida de Lima, por acreditar em mim; por sua atenção e cuidado a cada leitura do meu trabalho; por despertar em mim o amor pela pesquisa; por ser exemplo de mulher e de profissional; por fazer de mim uma pessoa melhor.

Às professoras Dra. Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto e Dra. Fátima Aparecida Dias Gomes Marin, pelas contribuições preciosas no Exame de Qualificação.

Às professoras Dra. Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto, Dra. Fátima Aparecida Dias Gomes Marin, Dra. Maria Silvia Rosa Santana e Dra. Rosane Michelli de Castro, por gentilmente aceitarem participar desse momento importante da minha trajetória acadêmica.

A todos os professores e professoras que estiveram presentes nesse percurso, pelas contribuições valiosas.

A todas as professoras e diretoras das escolas investigadas, por aceitarem participar pesquisa e pela recepção.

Às amigas de mestrado e de jornada: Juliana Guimarães Marcelino Akuri, Marilete Terezinha De Marco, Aline Escobar Magalhães Ribeiro, Amanda Valiengo e Ariadni da Silva de Oliveira pelo olhar atento ao meu trabalho; à Mariana Sampaio, pela parceria, pela amizade e pelos sentimentos partilhados.

À minha querida amiga, Clarice Eiko Yamatsuka, pela generosa colaboração e pelo carinho.

A todas as crianças que fizeram parte da pesquisa e as que fizeram parte da minha caminhada profissional, por me fazerem acreditar...

*Ao contrário, as cem existem.  
A criança  
é feita de cem.  
A criança tem  
cem mãos  
cem pensamentos  
cem modos de pensar  
de jogar e de falar.  
Cem sempre cem  
modos de escutar  
as maravilhas de amar.  
Cem alegrias  
para cantar e compreender.  
Cem mundos  
para descobrir.  
Cem mundos  
para inventar.  
Cem mundos  
para sonhar.  
A criança tem  
cem linguagens  
(e depois cem cem cem)  
mas roubam-lhe noventa e nove.  
A escola e a cultura  
lhe separam a cabeça do corpo.  
Dizem-lhe:  
de pensar sem as mãos  
de fazer sem a cabeça  
de escutar e de não falar  
de compreender sem alegrias  
de amar e maravilhar-se  
só na Páscoa e no Natal.  
Dizem-lhe:  
de descobrir o mundo que já existe  
e de cem  
roubam-lhe noventa e nove.  
Dizem-lhe:  
que o jogo e o trabalho  
a realidade e a fantasia  
a ciência e a imaginação  
o céu e a terra  
a razão e sonho  
são coisas  
que não estão juntas.  
Dizem-lhe:  
que as cem não existem  
A criança diz:  
ao contrário, as cem existem.*

*Loris Malaguzzi*



PRIETO, M. N. **A organização do tempo em Escolas de Educação Infantil:** contribuições para o processo de humanização na infância. 2016. 157f. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, *Campus* de Marília, SP. Orientadora: Dra. Elieuzza Aparecida de Lima.

## RESUMO

Trata-se de dissertação resultante de pesquisa de mestrado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp, *Campus* de Marília, São Paulo, na linha de pesquisa “Teoria e Práticas Pedagógicas”. O foco dos trabalhos realizados é a pequena infância, de modo especial repensar a organização temporal em Escolas de Educação Infantil (E.E.I.). Para tanto nosso objetivo é *compreender aspectos indicativos da organização do tempo em E.E.I.s no município de Avaré (SP), focando os impactos dessa organização para o processo de humanização na infância*, com base no seguinte problema: de que maneira a organização do tempo nas Escolas de Educação Infantil pode contemplar o tempo da instituição e respeitar o tempo da criança de modo a contribuir para o pleno desenvolvimento na infância? Com o propósito de responder a esta problemática e cumprir ao objetivo proposto, realizamos ações investigativas bibliográficas e de campo. A pesquisa bibliográfica envolveu buscas em fontes digitais, que contribuiu para conhecermos o que já foi escrito sobre o tema pesquisado e, também, para um aprofundamento de conceitos essenciais à reflexão pretendida. A produção de dados por meio de entrevistas contou com 10 (dez) professoras de 5 (cinco) turmas de período integral de crianças de três anos de idade em diferentes E.E.I.s e sessões de observação de 10 (dez) horas diárias, totalizando 50 (cinquenta) horas de observação em cada turma. A base teórica utilizada envolve, especialmente, estudos da Teoria Histórico-Cultural, além de autores contemporâneos que contribuíram com reflexões sobre a temática investigada. Nessa perspectiva, afirmamos o desenvolvimento humano como histórico e social constituído por meio das relações que o sujeito estabelece, desde o nascimento, com os outros e com o meio a seu redor. Para os representantes dessa Teoria, a educação é o pilar central da formação da humanidade em cada pessoa. Com base nessa premissa, torna-se vital o oferecimento à criança de um ambiente rico em relações e atividades motivadoras de aprendizagens e de desenvolvimento cultural. Considerar a essencialidade da educação exige, pois, estudar e refletir sobre a organização intencional e consciente do tempo na Escola de Educação Infantil, como contribuição efetiva para expressões e aprendizagens das crianças e, conseqüentemente, para o seu pleno desenvolvimento humano. Tais reflexões indicam o papel único e intencional do professor nesse planejamento e organização temporal. A partir dos estudos e análises realizadas, destacamos como resultados que a organização do tempo requer planejamento, acompanhamento e avaliação a partir das necessidades cada vez mais sofisticadas a serem criadas nas crianças como possibilidade de contribuição efetiva para a formação de características humanizadoras em cada criança na infância. Contudo, as observações realizadas revelam aspectos indicativos de organização do tempo institucional sobrepujando as oportunidades de envolvimento e de protagonismo das crianças nas situações educativas propostas. Essa constatação motiva-nos a refletir sobre a urgência e emergência de que todos os envolvidos na Educação Infantil, especialmente o professor e a equipe gestora, possam organizar, de maneira consciente e intencional, os tempos, espaços, materiais e situações a fim de que ofereçam às crianças possibilidades de aprendizagens motivadoras de desenvolvimento pleno das capacidades especificamente humanas na infância.

**Palavras-chave:** Educação. Educação Infantil. Organização do tempo. Teoria Histórico-Cultural.

## ABSTRACT

This is resulting dissertation in master's research at the Graduate Program in Education of UNESP, Campus of Marília, São Paulo in the research line "Pedagogical Theory and Practices". The focus of the work done is early childhood specially rethink temporal organization in Early Childhood education schools (ERA). Therefore our goal is *to understand indicative aspects of the organization of time in E.E.I.s in the city of Avaré (SP) focusing on the impacts of this organization for the humanization process in childhood*, based on the following problem: how the organization of time in Children's Education Schools can consider the time of the institution and respect the child's time in order to contribute to the full development in childhood? In order to answer this problem and fulfill the proposed objective, we conducted bibliographic and field investigative actions. The literature search involved digital sources, what contributed to know what has been written about the research topic and to deepen concepts essential to the desired reflection. The production of data through interviews, had ten (10) teachers of five (5) full-time classes for children of three years of age in different E.E.I.s and observation sessions of ten (10) hours per day, totaling 50 ( fifty) hours of observation in each class. The theoretical basis used involves especially study of Historical-Cultural Theory, and contemporary authors who contributed with reflections on the subject investigated. In this perspective, we affirm human development as historical and social constituted by the relationship that the subject establishes, since the birth, with others and with the environment around. To the representatives of this theory, education is the central pillar of the human formation in each person. Based on this premise, it is vital to offer the child an environment rich in motivating relations and activities of learning and cultural development. To consider the essentiality of education therefore requires to study and reflect on the intentional and conscious organization of time in Early Childhood Education Schools, as an effective contribution to expressions and learning of the children and, consequently, to their full human development. Such reflections indicate the unique and purposeful role of the teacher in this planning and temporal organization. From the studies and analyzes, we highlight as results that the organization of time requires planning, monitoring and evaluation from the increasingly sophisticated needs to be created in children as possibility of effective contribution to the formation of humanizing characteristics in every child in childhood. However, the observations reveal indicative aspects of the institutional organization time surmounting opportunities of involvement and protagonism of children in the proposed educational situations. This finding motivates us to reflect on the urgency and emergency that everyone involved in early childhood education, especially the teacher and the management team, may organize, intentionally and conscious way, the time, space, materials and situations to offer children learning opportunities motivators of full development of specifically human capabilities in childhood.

**Keywords:** Education. Child education. Time organization. Child. Theory History-Cultural

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Caracterização das escolas.....	42
<b>Quadro 2</b> – Horário geral da E1.....	50
<b>Quadro 3</b> – Rotina semanal do M II A da E1.....	50
<b>Quadro 4</b> – Horário geral da E2.....	51
<b>Quadro 5</b> – Rotina permanente do M II A da E2.....	51
<b>Quadro 6</b> – Horário geral da E3.....	52
<b>Quadro 7</b> – Rotina permanente do M II B da E3.....	52
<b>Quadro 8</b> – Rotina semanal do M II B da E3.....	53
<b>Quadro 9</b> – Horário geral da E4.....	53
<b>Quadro 10</b> – Rotina permanente do M II A da E4.....	54
<b>Quadro 11</b> – Rotina semanal do M II A da E4.....	55
<b>Quadro 12</b> – Horário geral da E5.....	55
<b>Quadro 13</b> – Rotina permanente do M II da E5.....	56
<b>Quadro 14</b> – Rotina semanal do M II da E5.....	57
<b>Quadro 15</b> – Momentos de rotina: café da manhã.....	58
<b>Quadro 16</b> – Episódios localizados nas situações educativas observadas.....	58
<b>Quadro 17</b> – Propostas localizadas nas situações educativas observadas.....	59
<b>Quadro 18</b> – Sujeitos da pesquisa.....	59
<b>Quadro 19</b> – Dados pessoais e formação profissional das professoras investigadas.....	60

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Mapa da localização de Avaré no Estado de São Paulo.....	38
<b>Figura 2</b> – Sala de referência da E1.....	98
<b>Figura 3</b> – Refeitório da E3.....	100
<b>Figura 4</b> – Sala de referência da E3.....	114
<b>Figura 5</b> – Brinquedoteca da E1.....	118
<b>Figura 6</b> – Pátio coberto da E5.....	121
<b>Figura 7</b> – Parque da E2.....	124
<b>Figura 8</b> – Banheiro da E4.....	135
<b>Figura 9</b> – Banheiro da E5.....	135

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: ESCOLHAS E PERCURSOS.....	23
2.1 Apresentação da pesquisa.....	23
2.2 Escolhas e percursos metodológicos.....	34
2.3 As escolas investigadas.....	38
2.4 Sujeitos da pesquisa.....	59
3 TEORIA E PRÁTICA: ORGANIZAÇÃO TEMPORAL E POSSIBILIDADES DE HUMANIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	61
3.1 A essencialidade do tempo na cultura escolar na Educação Infantil.....	65
3.2 Respeito ao ritmo e às particularidades da atividade infantil.....	105
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	143
REFERÊNCIAS.....	149

## 1 INTRODUÇÃO

Dentre os inúmeros focos possíveis quando pensamos sobre a educação, o tema apresentado nesta dissertação discute a organização do tempo em Escolas de Educação Infantil (E.E.I.) e suas contribuições para o desenvolvimento infantil. O desejo por este tema de pesquisa surgiu a partir da leitura do livro “O tempo no cotidiano infantil: perspectivas de pesquisa e estudo de caso”, organizado por Bondioli (2004). A leitura do livro possibilitou conhecer aspectos de investigação realizada por um grupo de italianos que, após um seminário sobre os diversos tempos infantis, decidiu avaliar de que maneira esse tempo estava sendo distribuído dentro da pré-escola. Após a leitura destacou-se a realidade de Escolas de Educação Infantil (E.E.I.) brasileiras, em especial aquelas que atendem crianças de até três anos de idade. O fato de essas crianças passarem a maior parte do seu dia dentro da instituição nos faz pensar, com base nos estudos teóricos realizados, a necessidade de direcionarmos nosso olhar às investigações sobre os tempos infantis e suas contribuições ao desenvolvimento da criança. A partir das discussões e reflexões feitas com a leitura surgiu a delimitação do problema que norteia a pesquisa, cujos dados ora são apresentados: *de que maneira a organização do tempo nas Escolas de Educação Infantil pode contemplar o tempo da instituição e respeitar o tempo da criança, de modo a contribuir para o pleno desenvolvimento na infância?*

Segundo Bondioli (2004), no cotidiano infantil, dentro da Escola de Educação Infantil, existe uma pedagogia “latente” e implícita que muito ensina às crianças e as ajuda em seu desenvolvimento, já expressada na organização do tempo. No entanto, em dependência dos tipos de relações que essas crianças estabelecem durante o período em que estão na escola, suas vivências<sup>1</sup> podem ser negativas ou positivas ao seu desenvolvimento cultural, amplo e harmônico.

Isso significa que os modos como se organizam as ações, o modo como o espaço é planejado, o papel assumido por cada um (adulto e criança) e o tipo de direção dada às propostas desenvolvidas nesse período constituem-se como elementos possíveis de tornar o dia na E.E.I. positivo ou não e propulsor ou não de aprendizagens motivadoras para um desenvolvimento amplo da personalidade e da inteligência das crianças desde que nascem.

---

<sup>1</sup> O uso do termo ‘vivências’ foi definido com base na significação apresentada no texto de Vigotski (2010) traduzido por Márcia Vinha Pileggi: “Quarta aula: a questão do meio na pedologia”. De acordo com o texto, o termo vivência vai além de algo experimentado, é um trabalho interior, um trabalho mental. Diz respeito ao conhecimento adquirido no processo de vivenciar uma situação.

Pensar sobre a organização do tempo na E.E.I. implica em refletir sobre outras questões essenciais para uma organização temporal consciente e intencional. Dentre essas questões, reflexões sobre os conceitos de desenvolvimento infantil e de infância são necessárias, pois esses conceitos, junto a outros, embasarão a prática dentro da instituição.

Diante de tais proposições, esta dissertação de mestrado tem por objetivo geral *compreender aspectos indicativos da organização do tempo da instituição e do tempo da criança em E.E.I.s municipais de Avaré (SP), focando os impactos dessa organização no processo de humanização na infância.*

A fim de cumprir o objetivo proposto, várias ações foram realizadas. Além dos percursos metodológicos, destacamos a participação em disciplinas, grupos de estudo e Seminário de Pesquisa que, no decorrer do processo de formação, serviram como base para a ampliação dos conhecimentos para desenvolver a pesquisa ora apresentada. Por este motivo, apresentamos as disciplinas que contribuíram para formação da pesquisadora:

- *Análise de Dados em entrevistas e Diálogos* – ministrada pelo Prof. Dr. Eduardo José Manzini;
- *Coleta de Dados por meio de Entrevistas e Diálogos* – ministrada pelo Prof. Dr. Eduardo José Manzini;
- *Especificidades da Docência na Educação Infantil* – ministrada pela Dra. Elieuzza Aparecida de Lima;
- *Especificidades da Docência na Educação Infantil: aspectos históricos e legais* – ministrada pela Dra. Elieuzza Aparecida de Lima;
- *Tópicos Especiais – Leitura e Literatura na Educação da Infância: a formação de crianças leitoras* – ministrada pelas Professoras: Profa. Dra. Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto e Profa. Dra. Renata Junqueira de Souza;
- *Tópicos Especiais: Contribuições da Filosofia da Linguagem para a construção do método nas Pesquisas em Educação* – ministrada pelos Professores: Dra. Claudia Regina Mosca Giroto; Prof. Dr. Dagoberto Buim Arena; Dra. Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins e Dr. Valdemir Miotello.

Citamos, também, os grupos de estudo e de pesquisa por meio dos quais a pesquisadora ampliou seu referencial teórico e a compreensão da teoria escolhida para fundamentar a investigação apresentada nesta dissertação:

- *GP FORME – Formação do Educador* – sob a liderança dos Professores: Dra. Rosane Michelli de Castro e Dr. Vandei Pinto da Silva;

- *Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural* – sob a liderança das professoras: Dra. Sueli Guadalupe de Mendonça e Dra. Suely Amaral Mello.
- *GPEDEI - Grupo de Estudos e de Pesquisa em Especificidades da Docência na Educação Infantil*, sob liderança da professora: Dra. Elieuzza Aparecida de Lima.

Partindo do problema proposto para a pesquisa que embasa esta dissertação, demos início aos percursos necessários para respondê-lo. Primeiramente, realizamos um levantamento bibliográfico que contribuiu para conhecermos aspectos da produção científica na área e, no conjunto, aprofundar conceitos essenciais à reflexão pretendida, que, neste texto, envolve compreensões sobre criança, desenvolvimento infantil, atividade, aprendizagem e organização do tempo em E.E.I. sob o enfoque da Teoria Histórico-Cultural. Para isso, consultamos fontes digitais, como o Catálogo Acervus da Universidade de Campinas – Unicamp, o Catálogo Athena da Universidade Estadual Paulista – Unesp, o Catálogo Dedalus da Universidade de São Paulo – USP, o Catálogo P@rthenon da Universidade Estadual Paulista – Unesp e o Scielo (Brasil) tendo como referências livros e capítulos de livros, artigos, dissertações e teses.

Com o levantamento bibliográfico, pudemos verificar a existência de poucas produções sobre o tema investigado. Entretanto, os títulos encontrados e apresentados na seção 2 deste texto contribuíram, efetivamente, para nossas reflexões acerca da organização do tempo dentro das E.E.I.s e suas implicações para as aprendizagens infantis e, conseqüentemente, para o desenvolvimento integral da criança.

Diante do exposto, organizamos este texto em quatro seções, sendo a primeira, a seção introdutória. Na segunda, “Procedimentos Metodológicos: escolhas e percursos”, apresentamos os caminhos escolhidos para a investigação. Conforme o projeto de pesquisa do qual se originou a investigação ora apresentada e discutida, os participantes são dez professoras de Escolas Municipais de Educação Infantil de Avaré, São Paulo, e as crianças atendidas em cada uma das turmas observadas. Num primeiro momento, realizamos entrevistas semiestruturadas com as professoras. A perspectiva, por meio da entrevista, era um contato direto com as professoras das turmas observadas a fim de verificar as concepções que embasam seu trabalho dentro das E.E.I.s. Na compreensão de André e Ludke (1986), a entrevista proporciona um caráter de interação entre pesquisador e pesquisado o que garante uma melhor apreensão das informações que se deseja captar.

Após a realização da entrevista, fomos a campo observar situações educativas. As observações foram realizadas em cinco Escolas Municipais de Educação Infantil de Avaré (SP). Em cada escola, observamos uma turma de crianças na faixa etária de três anos de idade,



durante cinco dias, em período integral de 10 (dez) horas diárias, totalizando 50 horas de observação em cada turma. As escolas localizam-se em pontos diferentes, sendo uma central e as demais nos quatro pontos da cidade (norte, sul, leste e oeste). O fato de estarem em bairros diferentes do município nos permitiu um leque mais amplo de observações, o que enriqueceu a produção de dados em campo. Essas instituições atendem crianças de classe média baixa, que passam a maior parte do seu dia na escola, cujos pais trabalham o dia todo. Essa realidade de educação coletiva exige que o espaço escolar esteja preparado para receber a criança. Com base no respeito à sua história, a escola precisa propiciar oportunidades de atuação ativa e de aprendizagens propulsoras da criação de novos motivos de conhecimento, promovendo o desenvolvimento da inteligência e da personalidade infantis.

De acordo com André e Ludke (1986), a observação é um dos instrumentos de produção de dados em pesquisas e, ao permitir ao observador uma proximidade maior com os sujeitos da investigação, contribui para novas descobertas sobre as hipóteses levantadas no estudo. Com base na investigação realizada, a observação permitiu reflexões sobre como o tempo institucional é gerido de forma a respeitar o tempo individual da criança, e também a maneira pela qual os espaços são ocupados nesse tempo e as relações estabelecidas entre crianças/crianças, crianças/meio e crianças/adultos.

Vale ressaltar que na elaboração do projeto de pesquisa que alicerçou esta dissertação, indicamos a utilização de filmagem como instrumento de produção de dados, considerando seu valor para a clareza na transcrição de todas as relações vividas no período de tempo em que as crianças permanecem na Escola de Educação Infantil. Contudo, o uso desse instrumento não foi possível devido à negativa da direção da instituição e dos pais.

Na seção 3 - “Teoria e prática: organização temporal e possibilidades de humanização na Educação Infantil” apresentamos os conceitos que sustentam esta pesquisa, bem como a análise dos dados produzidos em campo observados na ótica da Teoria Histórico-Cultural. Os dados foram analisados na perspectiva da teoria escolhida para fundamentar os estudos realizados nesta dissertação, além da elaboração de eixos de análise que nos ajudaram na organização dos dados analisados. Destacamos como eixos: *A essencialidade do tempo na cultura escolar na Educação Infantil*; e *Respeito ao ritmo e as particularidades da atividade Infantil*. Os caminhos percorridos para definição de tais eixos são apresentados na seção 2 deste trabalho.

Para essa discussão apoiamos nossas discussões nos estudos de Vygotsky (1935), Leontiev (1978), Vigotski (2010), Vigoskii, Luria e Leontiev (2014). Trouxemos, também, autores contemporâneos que contribuíram efetivamente para as discussões empreendidas

acerca da cultura escolar e sua organização temporal, bem como suas implicações para as aprendizagens infantis, dentre eles Chervel (1990), Escolano (1992; 1993), Azanha (1995), Frago (1995), Elias (1998), Mello (2000; 2002; 2004; 2006; 2007; 2010), Barbosa (2000), Vieira (2000), Julià (2001), Bondioli (2004), Amorim (2005), Gonçalves e Faria Filho (2005) Facci (2006), Oliveira (2009), Singulani (2009), Lima (2001; 2005; 2010; 2012), Chaves (2012), Souza (2013), Barros (2014), De Marco (2014) e Scudeler (2015). Destacamos que alguns dos autores estudados para discutir a questão do espaço e do tempo na Educação Infantil foram localizados no levantamento bibliográfico apresentado na seção 2 deste texto. Os demais autores utilizados são referências encontradas em acervo pessoal adquirido no decorrer dos estudos.

A fim de apresentarmos os conceitos da Teoria Histórico-Cultural, iniciamos nossa discussão com a seguinte questão: *O homem nasce com características humanas tais como as formas mais elaboradas de pensamento ou se apropria dessas capacidades ao longo de sua vida em sociedade?* A resposta a essa indagação exige reflexões com base em princípios e teses da Teoria Histórico-Cultural, cujos ensinamentos socializamos nesta seção.

A Teoria Histórico-Cultural surge na União Soviética, no início do século XX, e recebe esse nome por considerar o homem um ser de natureza social. Um de seus principais representantes foi Vigotski<sup>2</sup> que, junto a Leontiev e Luria, companheiros de pesquisa e estudo, se empenharam em estudar o desenvolvimento humano e suas relações com o contexto social. (DE MARCO, 2014).

Fundamentados na filosofia marxista, Vigotski, Leontiev e Luria, consideram que apenas o desenvolvimento biológico não é suficiente para formar a humanidade no homem, sendo necessário um desenvolvimento cultural por meio do qual ele possa se apropriar das capacidades especificamente humanas. Porém, várias mudanças foram necessárias até que o homem adquirisse aparato biológico necessário para que as transformações culturais pudessem, a partir de então, conduzir seu desenvolvimento.

Com base nos estudos de Leontiev (1978), descrevemos brevemente a evolução do homem que, de acordo com o estudioso, compreende três momentos. O primeiro é o da preparação biológica. Seus representantes foram chamados de *Australopitêcos* e levavam uma vida gregária, podiam ficar em posição vertical e usavam alguns objetos rudimentares nos

---

<sup>2</sup> É importante destacar que na literatura o nome do autor aparece grafado de diferentes formas Vygotsky, Vygotski, Vigotskii, Vigotski. Nesta dissertação optamos por escrever Vigotski, exceto nas referências bibliográficas e citações originais, onde manteremos a grafia conforme o original.

seus fazeres diários. Seus meios de comunicação eram primitivos e seu desenvolvimento era governado por leis biológicas.

O segundo momento caracteriza-se por um período de transição, em que o homem inicia a construção dos primeiros objetos para o trabalho e tem formas primárias de organização social. Esse momento do desenvolvimento ainda é regido pelas leis biológicas. Entretanto, surgem as primeiras formas de trabalho e as leis biológicas começam a dar lugar às leis sociais.

No terceiro e último momento, o homem está constituído como *Homo Sapiens*, o tipo de homem atual. As transformações biológicas, que são hereditárias, já aconteceram, e, por isso, somente as leis socio-históricas conduzirão o homem a novas transformações em sua inteligência e personalidade.

Assim sendo, o homem não nasce com todas as habilidades que desenvolverá na vida adulta. Ele precisa aprendê-las por meio do seu contato com as criações culturais das gerações anteriores. Esta concepção nos leva à afirmativa de que o homem não nasce homem, mas torna-se, nas relações que estabelece com o outro e com seu meio. (LEONTIEV, 1978; MELLO, 2004; LIMA, 2005; VIGOTSKII; LEONTIEV; LURIA, 2014).

Para os representantes da Teoria Histórico-Cultural, o desenvolvimento cultural impulsiona a formação das funções psicológicas superiores - linguagem, pensamento, memória e atenção voluntária - que têm sua gênese na atividade social humana. São as funções psicológicas superiores que diferenciam o homem dos animais, pois dão a ele condições de agir sobre a natureza, transformando-a para atender às suas necessidades, o que o torna, ao mesmo tempo, produto do seu meio e sujeito ativo na constituição desse meio. (LURIA, 2014). Tais transformações são objetivadas por meio do trabalho, atividade produtiva do homem e base para o seu desenvolvimento. Dessa forma, pelo trabalho, e a fim de atender às suas necessidades, o homem transforma a natureza criando instrumentos que o auxiliem em suas práticas sociais. Isso significa que as modificações feitas pelo homem na natureza permitem a ele saltos qualitativos no seu desenvolvimento. Em acréscimo, Pino (2005) destaca que o homem é o único animal com capacidade para transformar a natureza em função de objetivos definidos previamente e, nesse processo, transforma-se a si mesmo e assume o controle de sua evolução.

Os instrumentos criados pelo homem exigem de seu corpo adaptações e habilidades específicas para sua manipulação. Habilidades essas que, no decorrer de suas atividades, *cristalizam-se* nesses instrumentos e dão novo sentido a eles. (LEONTIEV, 1978; VYGOTSKI, 1996; PINO, 2005).

Dessa forma, é possível destacar que cada instrumento, cada objeto da cultura é carregado de um valor social e nele estão fixadas as operações de trabalho que foram construídas historicamente por meio do seu uso. Ao utilizar os instrumentos, o homem se apropria das operações motoras necessárias e, ao mesmo tempo, forma novas aptidões, que serão transmitidas à próxima geração.

Sendo assim, ao vir ao mundo, a criança encontra um ambiente repleto de objetos e instrumentos culturais que foram criados pelas gerações anteriores no decorrer da história da humanidade. Para que se desenvolva, o aprendizado acerca dos usos desses instrumentos é condição *sine qua non*. Ao ser apresentada a um objeto, a criança não se apropria só do objeto, mas das habilidades necessárias para utilizá-lo e, na medida em que aprende, desenvolve sua inteligência e personalidade. (MELLO, 2004).

Contudo, para que esse processo ocorra, a relação com o adulto e com pessoas mais experientes é imprescindível, pois, como já comentado, o desenvolvimento ocorre na medida em que o sujeito se relaciona com o mundo à sua volta e se apropria da cultura mais elaborada. Esse entendimento nos provoca refletir sobre o conceito de mediação na ótica da Teoria Histórico-Cultural.

Com base nos estudos de Lima (2001, p. 52), mediação “[...] refere-se ao processo de intervenção de um elemento numa relação”. Isso significa que a relação da criança com o mundo é sempre mediada pela intervenção de parceiros mais experientes (adultos e crianças mais velhas); por objetos e instrumentos da cultura; por signos ou símbolos. (LEONTIEV, 1978; LIMA, 2001; MARCOLINO, 2013; SOUZA, 2013; NASCIMENTO, 2014). Nessa perspectiva, o professor atua como criador de situações que possibilitam mediações que, por sua vez, favorecem as relações da criança com o objeto cultural, dando a ela a oportunidade de se apropriar de características especificamente humanas.

Orientada pelo adulto, a criança vivencia situações sociais e assimila a cultura da humanidade. Nesse processo, não aprende apenas atividades práticas como, por exemplo, usar um copo, mas também forma ações internas que a ajuda a compreender a constituição dos objetos e as relações entre eles. De acordo com Mukhina (1996) a formação dessas ações internas é essencial para o desenvolvimento psíquico da criança e para a formação das funções psicológicas superiores.

Fundamentadas na afirmação de que o desenvolvimento cultural do homem acontece mediante aprendizagens decorrentes da atividade humana, faz-se necessário oferecer a criança um ambiente rico em relações e atividades motivadoras para que seu desenvolvimento seja impulsionado da maneira mais harmônica e plena possível.

Para compreender o desenvolvimento infantil é preciso entender o lugar que a criança ocupa dentro das relações humanas (LEONTIEV, 1978). Nesse sentido, Mello (2000) contribui ao afirmar que a criança deve ser considerada como única, social, sujeito de direitos, capaz de pensar, de fazer e de ser ativa na sua relação com o mundo. Por isso, deve participar ativamente do seu processo de aprendizagem que, por sua vez, pode impulsionar seu desenvolvimento. Quando vista dessa forma pelos adultos que medeiam sua relação com o mundo, a criança tem a oportunidade de vivenciar situações que favoreçam aprendizagens promotoras de um desenvolvimento cultural amplo e harmônico.

Desde seu nascimento, a criança realiza atividades, por meio das quais se desenvolve. Para Leontiev (1978), a atividade existe quando o motivo de sua realização coincide com o objetivo pelo qual esse fazer se realiza. Caso contrário, a criança apenas executará uma ação. Assim, cada momento do desenvolvimento infantil tem por característica uma atividade principal, por meio da qual são feitas apropriações de aprendizagens que influenciam diretamente o desenvolvimento infantil.

Considerando o objeto de estudo da pesquisa realizada, focamos nas atividades das crianças de até três anos de idade. Nos primeiros meses de vida, a atividade principal dos bebês é a comunicação emocional com o adulto. Nesse sentido, é de grande importância que o adulto converse diretamente com a criança, referindo-se a ela, com voz doce e suave. Nessa relação positiva e harmônica, a criança começa a perceber mais do que a presença do adulto e nota os objetos que as pessoas utilizam. O bebê vai descobrindo os objetos e a manipulação destes passa a ser a atividade principal por meio da qual ele continuará a se desenvolver no período entre um e três anos de idade. Nessa relação da criança com os objetos da cultura, o adulto é figura principal. É ele quem exercerá o papel de oferecer cada vez mais, e com mais qualidade, os objetos da cultura para as crianças e ensinará a elas o uso social dos mesmos. (MUKHINA, 1996; MELLO, 2002, 2004; FACCI, 2006).

Na utilização dos objetos e na comunicação com o adulto, a criança desenvolverá as diversas capacidades humanas. No entanto, para que isso aconteça, é necessário que uma diversidade de objetos seja oferecida à criança e que a experimentação infantil seja incentivada, pois a manipulação objetual possibilita que ela se aproprie e aperfeiçoe suas primeiras formas de pensamento (MELLO, 2002).

As leituras empreendidas ratificam nosso entendimento de que o ambiente, no qual a criança vive, traz estímulos implícitos, para os quais, muitas vezes, não damos valor. Dessa forma, faz-se necessário compreender que tudo o que está ao redor da criança como pessoas, objetos, relações, tudo a afeta. Segundo Vygotsky (1935), o entorno deve ser motivo de

pesquisa não apenas no sentido de cuidado e saúde, mas nas implicações que este tem para o desenvolvimento da inteligência e da personalidade da criança.

Considerando as afirmações de Vygotsky (1935), podemos destacar que o entorno vai se modificando de acordo com a idade da criança, pois o mesmo se alarga na medida em que a criança cresce e estabelece mais relações. Antes do nascimento, esse meio é o útero da mãe. Logo que nasce, lentamente, esse meio vai se ampliando nos primeiros meses, ainda relacionado ao que está bem próximo à criança e mais adiante, relacionado ao quarto, à rua, ao parque. Depois de certa idade, o meio para a criança passa a ser a escola. E, mesmo quando esse meio sofre transformações imperceptíveis, a criança, no processo de desenvolvimento, se modifica e isso faz com que fatos do seu entorno que a afetavam de uma determinada maneira com o tempo adquiram novo significado (VYGOTSKY, 1935; VIGOTSKI, 2010).

Em seus estudos, o autor evidencia que não são elementos isolados que determinam a influência do meio na vida da criança, mas sim esses elementos observados do ponto de vista das vivências. O autor pontua que cada criança sente e relaciona-se com seu entorno de forma diferente e, compreender quais influências o meio exerce sobre ela, demanda entender suas vivências e o quanto elas afetam o seu desenvolvimento.

Ainda na seção 3, trazemos apontamentos sobre a cultura escolar e a organização temporal. Do ponto de vista teórico, a cultura escolar é representada por todas as ações praticadas na escola, o que inclui: a organização e distribuição dos horários; a organização dos espaços para acolher e receber as crianças; as concepções sobre infância, aprendizagem e desenvolvimento; a qualidade e seleção de objetos, materiais e brinquedos oferecidos às crianças; as propostas pedagógicas realizadas; e os tipos de relações estabelecidas (AZANHA, 1995; FRAGO, 1995; GONÇALVES; FARIA FILHO, 2005; BARROS, 2014).

Dessa forma, entendemos que a cultura escolar não é constituída apenas pela organização da instituição de acordo com regras e normas, mas por todas as vivências que acontecem em seu interior, suas relações, propostas e concepções. Sobre a cultura escolar, destacamos alguns elementos que a compõe e definem, dentre eles os mais relevantes são tempo e espaço (FRAGO, 1995).

Tanto o tempo quanto o espaço escolar são construções sociais e sua organização reflete as concepções dos profissionais que atuam nessas instituições. Daí o valor de pensarmos sobre como esse tempo está sendo organizado e o quanto essa organização respeita as especificidades da educação das crianças pequenas.

Na Educação Infantil, é possível destacar dois tempos. Segundo Bondioli (2004), existe o tempo institucional que é construído historicamente e determinado pela sociedade, e o tempo subjetivo que é individual da criança.

Na organização do tempo, é essencial que haja oportunidade para a criança agir e se apropriar de capacidades especificamente humanas tais como a atenção voluntária e a memória voluntária, por exemplo, com a garantia de que ela viva a infância como criança que é. Nesse sentido, ao vivenciar o tempo institucional, a criança deve ter a oportunidade de viver o seu tempo, no seu ritmo, que é único.

Essa organização consciente do tempo está intimamente ligada com a concepção de criança que fundamenta as ações e relações sociais existentes dentro da E.E.I. Mello (2002) aponta que a concepção de criança se revela na maneira como o espaço escolar é organizado. Dessa forma, podemos depreender que essa concepção é traduzida, também, na organização do tempo em instituições escolares.

Neste ponto, ampliamos a discussão ao nos referirmos ao papel do professor. Como já comentado, a educação é a mola propulsora do desenvolvimento da inteligência e da personalidade de homens e mulheres. Com essa defesa, na E.E.I., o professor é o responsável por organizar o tempo institucional pensando em todos os momentos essenciais para um desenvolvimento cultural harmônico em qualquer nível da escolaridade, em especial em turmas de crianças pequenas.

A presença do adulto e as relações que este estabelece com as crianças são essenciais. A intervenção intencional e consciente do professor em todos os momentos da Educação Infantil se faz necessária, considerando o diálogo e a escuta como elementos da prática pedagógica e da própria imagem de criança que a fundamente. A criança livre pode experimentar o mundo a sua volta. Logo, em todas as atividades provocadoras de aprendizagens e de um pleno desenvolvimento cultural da criança na E.E.I., a figura do professor é primordial e precisa ser continuamente repensada, especialmente quando a referência é o professor de crianças pequenas, juntamente com os demais educadores que estiverem com elas.

Além das seções destacadas anteriormente, apresentamos as considerações finais, as referências.

## 2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: ESCOLHAS E PERCURSOS

Nesta seção, apresentamos os caminhos percorridos durante a pesquisa intitulada: “A organização do tempo em Escolas de Educação Infantil: contribuições para o processo de humanização na infância”, que tem por objetivo geral *identificar, sistematizar e analisar aspectos indicativos da organização do tempo da instituição e do tempo da criança em E.E.I.s municipais de Avaré (SP.), focando os impactos dessa organização no processo de humanização na infância.*

Inicialmente, destacamos detalhes da pesquisa bibliográfica, ressaltando os autores que contribuíram para o aprofundamento teórico acerca do tema em questão. Dando continuidade à exposição, enfatizamos os procedimentos metodológicos pontuando sobre as observações e entrevistas realizadas em campo. Em seguida, caracterizamos as escolas pesquisadas, brevemente, e, também, os sujeitos parceiros da investigação.

### 2.1 Apresentação da pesquisa

O desejo pelo tema da investigação apresentada nesta dissertação surgiu a partir da leitura do livro “O tempo no cotidiano infantil: perspectivas de pesquisa e estudo de caso”, organizado por Bondioli (2004), e do que vivi como professora da Educação Infantil. Após a leitura do livro, comecei a repensar a realidade de Escolas de Educação Infantil (E.E.I.s) da cidade onde resido, em especial, aquelas que atendem crianças de até três anos de idade, questionando de que maneira a organização do tempo nessas instituições pode contemplar o tempo da escola, bem como respeitar o tempo da criança visando ao pleno desenvolvimento na infância.

A fim de responder o problema do estudo e assim alcançar os objetivos propostos, iniciamos o percurso investigativo com um levantamento bibliográfico para ampliar as referências sobre o tema e, no conjunto, sistematizar fundamentos sobre organização do tempo, espaço, rotina e Educação Infantil, enfatizando estudos da Teoria Histórico-Cultural.

O levantamento bibliográfico foi realizado em fontes digitais a fim de contribuir para a ampliação dos conhecimentos, bem como para a sistematização das produções sobre o tema. Para esse levantamento usamos como referências artigos, dissertações, teses, livros e capítulos de livros, pesquisados nos seguintes catálogos:

- Catálogo Acervus da Universidade de Campinas – Unicamp,
- Catálogo Athena da Universidade Estadual Paulista – Unesp,



- Catálogo Dedalus da Universidade de São Paulo – USP
- Catálogo P@rthenon da Universidade Estadual Paulista – Unesp,
- Scielo (Brasil).

Para a efetivação das buscas foram usadas palavras chaves como: “tempo and rotina and espaço”; “tempo and Educação Infantil” e “Educação Infantil and Teoria Histórico-Cultural” que nos permitiram refinar as buscas com o propósito de encontrarmos trabalhos relevantes quanto ao tema pesquisado.

No Catálogo Acervus da Universidade de Campinas, encontramos um total de 144 títulos. Dos 144 títulos encontrados, a maior parte fazia referência às áreas da Saúde, Educação Física, Meio Ambiente e Noções espaciais. Dessa forma aproveitamos apenas 7 trabalhos. É importante ressaltar que os autores: Faria e Palhares (2000) e Bondioli (2004) apareceram em quatro das cinco fontes pesquisadas, por isso estão descritos apenas no Catálogo Acervus. O mesmo ocorre com Vieira (2000) que também apareceu nas buscas no catálogo Dedalus da USP.

Dos sete títulos encontrados, dois eram Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC). Como a delimitação da busca bibliográfica refere-se à produção científica materializada em dissertações e teses, tais TCCs não foram computados.

No Catálogo Athena, localizamos um total de 75 referências. Destas, grande parte versava sobre Currículo, Formação de Professores, Ensino Fundamental, Aquisição da linguagem, Educação Física, Música e Dança, Projeto Político Pedagógico, Educação Especial, Saúde, Noções Matemáticas e Formação de Leitores. Devido ao foco dos nossos estudos, aproveitamos 16 trabalhos, cujos títulos eram pertinentes à temática investigada. Dos 16 títulos, um era Trabalho de Conclusão de Curso, e, por este motivo não foi computado. Evidenciamos que os autores Freire (1998), Bissoli (2005), Singulani (2009), Vieira (2009), Marcolino (2013), Souza (2013), De Marco (2014) e Scudeler (2015) apareceram nas buscas do Catálogo P@rthenon.

Quanto ao Catálogo Dedalus, encontramos 114 trabalhos. Dos 114 trabalhos, apenas 8 eram pertinentes ao nosso tema de estudo e os demais abordavam assuntos tais como: Saúde, Linguagem, Nutrição, Educação Especial, Comunicação, Escrita, Matemática, Educação Física, Políticas de Ensino a Distância, Ciências, Formação de Professores e Sociologia da infância.

No Catálogo P@rthenon, identificamos um total de 462 trabalhos. Dos 462 títulos reunidos, a maior parte deles fazia referência às áreas da Saúde, Coordenação, Ensino Fundamental, Informática, Construção de regras, Engenharia, Formação de Professores,

Educação Especial, Avaliação, Escrita, Música, Dança, Noção de espacial, Arquitetura, Saúde Bucal, Nutrição, Educação física, Antropologia, Sexualidade, Psicologia e Trabalho Infantil. Pontuamos que, dos 13 trabalhos restantes, apenas 1 apareceu pela primeira vez e os demais já haviam sido computados nas discussões do Catálogo Athena.

Finalizamos as buscas na fonte digital de informações “SciELO”. Nela, identificamos 27 trabalhos, sendo que dos títulos encontrados, havia assuntos como: Saúde Bucal, Saúde, Linguagem, Ensino Fundamental, Formação de Professores e Linguagem.

Os dados apresentados demonstram que não há quantidades significativas de trabalhos sobre o tema proposto no estudo. Entretanto, os títulos encontrados criam oportunidade para compreender um pouco mais sobre a organização do tempo e do espaço nas Escolas de Educação Infantil.

Dentre os materiais localizados, todos são da área da Educação: 8 (oito) dissertações, 4 (quatro) teses, 3 (três) artigos, 5 (cinco) livros e 2 (dois) capítulos de livros e 9 (nove) trabalhos tomam por base a Teoria Histórico-Cultural. Na sequência, apresentamos, brevemente, algumas contribuições acerca da importância da organização do tempo em Escolas de Educação Infantil, apropriadas durante a leitura dos trabalhos localizados.

É importante explicitar que, nesta ocasião, sistematizamos 13 (treze) dos 22 (vinte e dois) trabalhos encontrados, sendo 8 (oito) dissertações, 4 (quatro) teses e 1 (um) capítulo de livro. Para nossa escolha, além das contribuições que estes textos apresentam no que concerne à temática estudada, usamos como critério, a opção pelo uso de dissertações e teses, visto que estas nos apresentam um panorama das pesquisas referentes à Educação Infantil realizadas nos últimos dez anos.

Nessa produção científica, primeiramente, trazemos os estudos realizados por Barbosa (2000) em sua pesquisa de doutorado sobre as rotinas na Educação Infantil. Na tese, a autora aponta a necessidade de repensarmos as rotinas em Escolas de Educação Infantil. Para tanto, estabelece como objetivo central “[...] verificar como as rotinas chegam ao campo educacional e tornam-se uma categoria pedagógica central na educação infantil.” (BARBOSA, 2000, p. 4).

De seus estudos, é possível destacar a definição de rotina como categoria pedagógica estruturada por professores para que, a partir dela, desenvolvam seu trabalho em instituições de Educação Infantil.

Outro ponto relevante nas discussões propostas pela autora é o de que as rotinas escolares não eram próprias da Educação Infantil, mas de instituições tais como fábricas e

hospitais. Aponta também que, em princípio, o objetivo era controlar os sujeitos e enquadrá-los dentro de um molde previsto e considerado como melhor pela sociedade.

Em seu trabalho, a autora traz algumas discussões sobre os usos do tempo nas rotinas da Educação Infantil. Destaca a criação do relógio como pontual para a formulação dos conceitos sobre tempo, pois ele marca o ritmo das ações, mede os rituais, ordena os ciclos de existência e controla socialmente a duração do tempo. Pontua que os relógios usados em escolas funcionam como organizadores da vida e colocam as crianças no mundo dos adultos (BARBOSA, 2000, p. 158).

A autora acrescenta que a maneira como vivenciamos o tempo é imprescindível para nossa formação social e para nossas relações com o outro. A partir de seus estudos, é possível ressaltar que, na Educação Infantil, há uma preocupação com o tempo cuja base reside em duas temáticas: a primeira relativa à necessidade de construção da noção de tempo pelas crianças e, por isso, a escola deve criar situações para que ela aprenda a noção de tempo e a segunda revela a emergência de se organizar o trabalho com as crianças de modo bem pensado. Diante dessas duas temáticas a autora afirma que o tempo na escola é construído de forma social e cultural. Destaca, também, alguns elementos temporais encontrados em sua pesquisa de campo, tais como periodicidade, alternância, sequência, duração, ritmos, transições, rigidez, seriação e repetição (BARBOSA, 2000, p. 163-164).

Em suas observações, a autora pode verificar o quanto o controle do tempo está nas mãos do adulto e quanto, muitas vezes, esse controle desrespeita a criança. Barbosa (2000, p. 174) enfatiza que, “[...] um dos objetivos centrais da temporalização na vida das crianças está relacionado à estruturação do tempo coletivo, mas deve-se fazer isso sem deixar de respeitar os tempos pessoais”.

No mesmo ano, Vieira (2000) discute a relação intrínseca entre espaço e tempo. Seu objetivo é investigar as marcas do *espaço-tempo* inscritas no dia a dia das escolas, em como professores e crianças concebem os *territórios escolares* partindo da organização do *espaço-tempo*. A autora define espaço como algo construído historicamente, ligado à cultura e à sua apropriação pelo homem. Sinaliza que o espaço não é imutável, mas ao contrário, quando utilizado, passa a ser parte da vida. No que se refere ao tempo, salienta a existência do tempo cronológico, dado pelo relógio, e o tempo histórico, construído pelos sujeitos.

Ao longo de todo seu texto, a referida autora apresenta a relação indissociável entre espaço e tempo, analisando de que forma, esses elementos são usados como modo de homogeneizar e disciplinar as crianças. Com base nos estudos de Foucault (1994 *apud* VIEIRA, 2000, p. 85), fala sobre o controle dos corpos e ressalta que, mesmo passado tanto

tempo, as escolas ainda buscam tal controle, que estabelece por meio das regras de uso do espaço e do tempo dentro das escolas.

Para a estudiosa, a organização das escolas por ela investigadas diminui o espaço da criança, tirando dela a liberdade, a criatividade e as possibilidades de imaginação. Aponta que o espaço encontrado é organizado por meio de um tempo hierárquico, determinado pelo adulto que tem mais poder, cujo objetivo é controlar e doutrinar as crianças.

Em sua tese de doutorado, Lima (2005) reflete sobre a educação de crianças de três a seis anos de idade. Como objetivo central busca “refletir sobre as possibilidades e as necessidades de desenvolvimento da criança na faixa etária de três a seis anos face às exigências que são colocadas a ela ao ingressar no ensino fundamental.” (LIMA, 2005, p. 14). Em campo, um de seus objetivos foi identificar como a educação para crianças pequenas é compreendida e quais suas implicações para o desenvolvimento cultural da criança, especialmente mediante a organização do tempo, do espaço e dos materiais oferecidos a elas. Seus estudos revelam que a maneira como espaço e tempo são organizados nas instituições destinadas à educação das crianças demonstra a falta de planejamento e intencionalidade voltada ao pleno desenvolvimento infantil, além de não respeitarem as particularidades desse desenvolvimento. A autora destaca que a maneira como a organização espaço temporal está posta evidencia a necessidade de controle dos adultos sobre todas as ações das crianças, assinalando para uma concepção de criança incapaz, frágil, dependente e incompetente (LIMA, 2005).

Comenta, também, sobre o tempo que as crianças permanecem no espaço da sala de referência das turmas, realizando propostas que buscam antecipar a alfabetização em detrimento dos momentos de atividades lúdicas e brincadeiras. O tempo destinado a tais ações é curto o que inviabiliza vivências, desrespeita o ritmo de cada criança e impossibilita a produção de uma cultura característica da infância, tal como o desenho, por exemplo (LIMA, 2005).

A autora destaca a necessidade do planejamento e da organização consciente e intencional por parte do professor dos espaços e tempos nas Escolas de Educação Infantil:

[...] um dos elementos orientadores de uma prática pedagógica dirigida à formação integral da personalidade e da inteligência da criança, desde que ela é bem pequenininha, é a organização intencional do tempo, do espaço e dos materiais na instituição educacional. (LIMA, 2005, p. 233).

De sua pesquisa, depreendemos a urgência de uma organização temporal que respeite as especificidades do desenvolvimento infantil e contemple as necessidades das crianças. Além disso, enfatiza a responsabilidade do professor como aquele que organiza

intencionalmente espaços, tempos e materiais com vistas a oferecer atividades promotoras de aprendizagem e desenvolvimento cultural na infância.

Ainda nesse ano, ao pesquisar sobre o desenvolvimento da personalidade infantil na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, Bissoli (2005) traz algumas contribuições acerca da organização temporal nas Escolas de Educação Infantil e salienta a importância de a organização do tempo e do espaço criar oportunidades para as crianças exercerem sua autonomia. Além disso, afirma que a organização do tempo e do espaço é uma das maneiras do professor intervir conscientemente na atividade infantil (BISSOLI, 2005). A autora destaca a observação contínua como forma de o professor conhecer as particularidades das crianças e, desse modo, ter condições de organizar o tempo e o espaço de acordo com as necessidades delas, evitando o tempo de espera e afirma:

Quando o professor organiza tempos, espaços, materiais e relações, promovendo atividades no interior das quais os conhecimentos sejam utilizados em sua função social, vemos que os fazeres das crianças tornam-se significativos e desenvolventes - promovem a formação de capacidades cognitivas e envolvimento afetivo, contribuindo para a formação de inteligência e personalidade. (BISSOLI, 2005, p. 265).

Em consonância com esses entendimentos, Festa (2008) propôs, em sua pesquisa de mestrado, uma reorganização do espaço em uma Escola Municipal de Educação Infantil, com vistas a compreender quais mudanças essa reorganização provocaria nas crianças, verificando o grau de envolvimento delas nas atividades propostas em um espaço organizado intencionalmente. A pesquisadora aponta o fato de a organização temporal ser vista como possibilidades de autonomia por parte das crianças, “[...] garantindo seu protagonismo nas atividades que realiza e ainda sua liberdade de escolha e experimentação.” (FESTA, 2008, p. 39).

Também salienta a importância e a necessidade de a criança ter espaço e tempo para desenvolver suas capacidades, destacando como principais barreiras para uma reorganização intencional: o longo tempo de espera enfrentado pelas crianças, o desrespeito ao ritmo, às particularidades e as necessidades infantis, além de uma rotina imposta e inflexível. (FESTA, 2008).

Ao investigar a organização e a utilização dos espaços das escolas de Educação Infantil, a fim de analisar de que forma a reorganização desse espaço pode contribuir para que as crianças alarguem seu contato com os objetos da cultura e estabeleçam relações humanizadoras, Singulani (2009) aponta que seus estudos permitiram certificar que a organização intencional do espaço das creches pode contribuir para que as crianças se

apropriem da cultura e desenvolvam as características especificamente humanas. Por meio de sua pesquisa, a autora propôs uma observação dos espaços das escolas de Educação Infantil organizados, primeiramente, sem intencionalidade. (SINGULANI, 2009). Após momentos de reflexão com as educadoras, observou o espaço reorganizado de forma intencional, com o objetivo de ampliar o contato das crianças com os bens culturais e estabelecer uma relação mais humanizadora.

Tais observações permitiram à pesquisadora verificar que o modo como o espaço é organizado tem ligação direta com os conhecimentos e concepções dos educadores, pois, para oferecer às crianças um ambiente que respeite suas necessidades, é preciso que esses profissionais enxerguem e tratem a criança como capaz e ativa no seu processo de desenvolvimento.

Ao discutir acerca do papel do espaço na educação e no desenvolvimento infantil, Singulani (2009) destaca que a organização do espaço está associada à utilização do tempo. Nesse sentido, defende que se o espaço é organizado com a intenção de oferecer às crianças uma diversidade de objetos, acesso aos bens culturais e possibilidade de exploração, pode permitir que o tempo de espera da criança dê lugar ao tempo de ação, porque que a criança não precisaria esperar grande parte do dia pela atenção do professor. Com essas condições, a criança terá oportunidades de explorar o ambiente e estabelecer relações com as outras crianças.

Uma das conclusões do trabalho de Singulani (2009) é a necessidade de a organização do espaço respeitar o tempo individual da criança. Esse processo de organização é validado pela visão de criança como um ser capaz, que se relaciona com as pessoas e objetos à sua disposição, e baseado no profundo respeito da professora ao tempo e ao ritmo da criança durante a realização de atividades no espaço escolar. (SINGULANI, 2009, p. 80).

Nessa mesma linha, em sua pesquisa de mestrado, Vieira (2009) analisou a importância da reorganização do espaço da sala de turmas da Educação Infantil para o desenvolvimento das crianças. Por meio dos estudos realizados, a autora pode constatar que um espaço rico em materiais e objetos da cultura, pode permitir vivências diversificadas e diferentes tipos de relações, contribuindo efetivamente para aprendizagens propulsoras de desenvolvimento.

A autora aponta, ainda, que, atualmente, as crianças passam muito tempo dentro das Escolas de Educação Infantil e por isso existe a necessidade de oferecimento de um ambiente que dê a elas a oportunidade de se apropriarem dos elementos da cultura construídos historicamente e assim desenvolver capacidades especificamente humanas, em níveis cada

vez mais elaborados. Além da organização do espaço, a estudiosa destaca a gerência do tempo dentro das Escolas de Educação Infantil como um dos elementos a ser considerado na organização do fazer educativo. Afirma, nessa perspectiva, que a fragmentação do tempo pode prejudicar o desenvolvimento das crianças. (VIEIRA, 2009).

No livro intitulado “Creches: crianças, faz de conta & Cia,” Oliveira (2009) traz um capítulo para refletir sobre questões referentes à organização do tempo e do espaço em Escolas de Educação Infantil. Nele, a autora discute acerca da questão do espontaneísmo que permeia o trabalho com as crianças pequenas, ressaltando a necessidade de se planejar todos os momentos do dia. Entretanto, tal planejamento não deve ser executado de maneira rígida e inflexível, considerando que as crianças precisam de liberdade para exploração. De acordo com a autora, “[...] no ambiente organizado, busca-se o equilíbrio entre aquilo que é novo para a criança, ocasiões para ela explorar e descobrir, e aquilo que lhe é familiar, momento em que ela retoma ações, brincadeiras.” (OLIVEIRA, 2009, p. 76). Salienta ainda que a organização do tempo e do espaço pode ser feita por meio da elaboração da rotina, que contempla o planejamento de todos os momentos vividos, porém destaca a necessidade de acontecimentos inesperados para que as crianças alarguem suas vivências.

No que se refere ao tempo, a autora assinala que nas creches, o tempo é organizado levando em consideração apenas o relógio biológico, e a partir disso todas as ações giram em torno dos momentos de alimentação e de higiene. O que se observa é que esse “relógio biológico”, ao invés de ser um sábio parâmetro a ser considerado, torna-se o “carrasco” dos professores, obrigando-os a ajustar as atividades de suas turmas às funções de cuidados físicos que, sem dúvida, a creche tem que assumir. (OLIVEIRA, 2009, p. 80).

Destaca que, na organização do tempo, o professor deve considerar outros ‘relógios’ como o relógio histórico e o relógio psicológico. Levar em conta esses outros relógios significa trazer para dentro da escola o que acontece fora dela. Ratifica que o relógio histórico mostra-se apenas nas atividades relacionadas às datas comemorativas, que, muitas vezes, são trabalhadas sem planejamento. Isto significa que não se leva em conta os acontecimentos da cidade, do bairro, os problemas com o ambiente, as eleições, dentre outros; já o relógio psicológico é deixado de lado quando não se pensa no tempo das crianças para a realização de uma proposta.

Sobre a interdependência entre tempo e espaço a referida autora comenta que, ao organizar o tempo, é preciso refletir sobre a organização do espaço e o quanto ele oferece às crianças possibilidades de desenvolvimento. Na discussão, ela evidencia a reponsabilidade do professor como organizador de tempos e espaços que permitam às crianças, vivências diversas

e afirma que “isso não se conquista por mágica [...]”. Além disso, resulta da incorporação crítica pelo educador de muitos pontos teóricos de referência, especialmente aqueles que discutem o desenvolvimento infantil.” (OLIVEIRA, 2009, p. 123).

Ainda nesse ano, em sua pesquisa de mestrado, cujo objetivo central foi observar de que forma as crianças se relacionam com a cultura e qual o papel do professor nesse processo, Ribeiro (2009) assinala que o professor é responsável por mediar relações entre as crianças e os objetos da cultura, de forma que sejam apropriados pelas crianças, formando nelas as qualidades humanas. Para tanto, a estudiosa enfatiza que cabe ao professor organizar intencionalmente as situações educativas, o espaço e o tempo a fim de permitir uma participação ativa das crianças em seu processo de humanização.

Ribeiro (2009, p. 153) explicita que, em sua pesquisa, observou que o tempo e o espaço não são organizados intencionalmente, tão pouco são consideradas a opinião e as necessidades das crianças em sua elaboração, o que levava a uma “[...] atitude passiva, dependente e espectadora” de meninos e meninas.

Por meio dos estudos empreendidos, Ribeiro (2009) verificou que as concepções que embasam as atitudes das professoras na escola pesquisada revelam um controle excessivo das crianças e não oferecem a elas a possibilidade de serem ativas no seu processo de aprendizagem e de humanização. Enfatiza a necessidade de revisão de conceitos sobre a infância e seu processo de desenvolvimento a fim de que a prática educativa na infância não fixe suas bases em ideias cotidianas.

Ao refletir sobre o compromisso do professor com a organização do tempo, do espaço e das situações educativas dentro das Escolas de Educação Infantil e do seu papel como criador de mediações entre as crianças e a cultura, apontamos os estudos de Marcolino (2013). Sua tese tem por objetivo central analisar “[...] a natureza da mediação pedagógica que produz o desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais” (MARCOLINO, 2013, p. 12) e suas investigações se fundamentam na Teoria do Jogo elaborada por Elkonin (1998).

A autora salienta o valor da prática educativa consciente e dirigida à plenitude da formação humana, afirmando que “[...] A Educação Infantil é o tempo/espaço em que condições são intencionalmente criadas com o objetivo de promover a aprendizagem e desenvolvimento integral da criança,” (MARCOLINO, 2013, p. 29) e destaca o papel do professor como criador de mediações de relações das crianças com o mundo.

Para a autora, ele é o responsável por oferecer às crianças condições, materiais, espaço e tempo necessários para que a brincadeira aconteça e que, por meio dela, as crianças reproduzam as relações humanas e se apropriem dos elementos da cultura. “Ao falarmos de



mediação pedagógica, do ponto de vista da Psicologia Histórico-Cultural, falamos das intervenções e ações que **garantem às crianças o domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural.**” (MARCOLINO, 2013, p. 22, grifos da autora).

Nesse mesmo ano, ressaltamos os estudos de Souza (2013). A autora discute e analisa as rotinas propostas para o pré-escolar nas Escolas de Educação Infantil, com base na mediação da Teoria Histórico-Cultural. Em suas proposições, a rotina pedagógica envolve organização bem pensada das situações educativas, do espaço e do tempo considerando as necessidades das crianças.

A partir de suas assertivas, novamente, encontramos a rotina sendo utilizada somente para administrar o tempo na instituição, o que aponta para uma *rotinização* da Educação Infantil. Tal apontamento justifica-se pelo fato de as escolas observadas pela autora não oferecerem às crianças a possibilidade de vivências diversificadas, mediadas por parceiros mais experientes, objetos, símbolos ou signos que permitam a elas apropriarem-se da cultura. Destaca ainda que a elaboração da rotina envolve a organização do tempo, do espaço e das situações educativas de maneira que atendam as necessidades das crianças. O professor é responsável por essa organização, atuando como criador de mediações das relações que a criança estabelece com os objetos da cultura e com as pessoas do seu entorno (SOUZA, 2013).

Ao concluir suas discussões, a autora assinala que a rotina nas instituições pesquisadas por ela parece reveladora de uma educação disciplinadora, utilizada mais como instrumento de controle do que como instrumento de aprendizagem, que seria a sua real função. Finaliza salientando a necessidade de se rever concepções e se repensar a elaboração das rotinas, para que estas cumpram sua função de organizar o tempo, o espaço e as propostas educativas, fazendo com que as crianças tenham a oportunidade de conviver em um ambiente único e que nele construam suas identidades e ampliem seus conhecimentos.

Em sua pesquisa de mestrado sobre a formação de professores da Educação Infantil, pensando as aproximações e distanciamentos entre sua formação e a prática realizada, De Marco (2014) traz apontamentos propícios para seguirmos com as discussões. Para a autora, a prática pedagógica humanizadora exige que o professor atue como criador de mediações das relações da criança com o mundo circundante. Essa mediação se expressa no planejamento e na proposição de situações promotoras de atividades fundamentais ao desenvolvimento infantil, tal como a leitura de histórias da literatura infantil, organizando os espaços e os tempos necessários para que as crianças interajam com os objetos da cultura, como, por exemplo, os livros.

Destaca o fato de que todas as escolhas feitas para as crianças dentro das instituições de Educação Infantil são diretamente relacionadas às concepções dos professores. Dessa forma, aponta a relevância da formação inicial e continuada que privilegie a constituição da identidade do profissional de Educação Infantil, que o leve a refletir sobre sua formação e as implicações dela em sua prática educativa (DE MARCO, 2014).

Por fim, trazemos os apontamentos de Scudeler (2015). Seus estudos sobre a comunicação emocional entre bebês e adultos e o papel do professor no processo de aprendizagem das crianças pequenininhas revelam questões sobre a organização temporal, pertinentes a este estudo.

A autora afirma que planejar o tempo significa organizar momentos essenciais para a formação da inteligência desde os primeiros meses de vida. Tempo e espaço requerem planejamento dirigido ao envolvimento das crianças naquilo que fazem, a fim de que subsidiem aprendizagens promotoras do desenvolvimento infantil, além de dar à criança a oportunidade de ser ativa em suas relações (SCUDELER, 2015).

Suas pesquisas evidenciam, mais uma vez, que, na Educação Infantil, os tempos de espera são longos, enfatizando que: “[...] as crianças passam parte de seu tempo esperando por tudo, que o adulto satisfaça suas necessidades, que alguém traga brinquedos até ela, que o adulto leve o alimento à sua boca, que disponibilize objetos para manusear.” (SCUDELER, 2015, p. 72).

De seus estudos destacamos o papel professor como aquele profissional que cria mediações entre o tempo da criança e o tempo da escola, porque consciente do valor de suas intervenções pedagógicas, organiza o espaço, o tempo, os materiais e condições de relações sociais das crianças entre elas e com os adultos e objetos culturais, revelando, assim, a relevância da Educação Infantil na formação da criança (SCUDELER, 2015).

Como já mencionado, os procedimentos bibliográficos realizados na investigação nos permitiram refletir sobre a organização do tempo e do espaço nas Escolas de Educação Infantil. Por meio deles depreendemos que o tempo está presente nas E.E.I.s de maneira expressiva na forma de controle das crianças e é utilizado como gerenciador da rotina diária ou semanal. Destacamos a necessidade de reflexões e estudos sobre a organização do tempo a fim de que as necessidades das crianças sejam respeitadas e que a Escola de Educação Infantil seja um lugar de aprendizagens e de desenvolvimento cultural.

A seguir, apresentamos as escolhas e percursos metodológicos utilizados a fim de cumprir os objetivos propostos para a pesquisa.

## 2.2 Escolhas e percursos metodológicos

O estudo ora apresentado considera o ambiente da escola como fonte de produção de dados e tem o pesquisador e os sujeitos da pesquisa como personagens principais. Nesse sentido, recuperamos o texto de André e Ludke (1986, p. 12), no qual é possível destacar o valor do contato entre pesquisador e ambiente pesquisado:

A justificativa para que o pesquisador mantenha um contato estreito e direto com a situação onde os fenômenos ocorrem naturalmente é a de que estes são muito influenciados pelo contexto. Sendo assim, as circunstâncias particulares em que um determinado objeto se insere são essenciais para que possa entendê-lo. Da mesma maneira as pessoas, os gestos, as palavras estudadas devem ser sempre referenciadas ao contexto onde aparecem.

Um dos procedimentos utilizados para o estudo ora apresentado foi a revisão bibliográfica que contribuiu para conhecermos o que já havia sido escrito sobre o tema pesquisado e, também, para um aprofundamento de conceitos essenciais à reflexão pretendida. Como enfatiza Gonsalves (2005, p. 34):

Caracteriza-se a pesquisa bibliográfica pela identificação e análise dos dados escritos em livros, artigos de revistas, dentre outros. Sua finalidade é colocar o investigador em contato com o que já se produziu a respeito do seu tema de pesquisa.

Em campo, como instrumento de produção de dados, realizamos entrevistas semiestruturadas com as dez professoras<sup>3</sup> das turmas observadas nas cinco Escolas de Educação Infantil<sup>4</sup> selecionadas para o estudo.

Como umas das fontes de produção de dados, a escolha pela entrevista, deu-se por proporcionar um caráter de interação entre pesquisador e pesquisado, o que garante uma melhor apreensão das informações que se deseja captar (ANDRÉ; LUDKE, 1986).

Para Manzini (2003, p. 13), a entrevista pode ser considerada como uma conversa orientada, na qual o pesquisador estabelece um objetivo. Nosso objetivo com a utilização da entrevista é identificar as concepções de criança, desenvolvimento, aprendizagem e atividade, implícitas e explícitas em suas práticas pedagógicas, especialmente na organização do tempo na E.E.I..

---

<sup>3</sup> No município onde se deu a pesquisa, as profissionais que atuam com as crianças de até 3 anos recebem a denominação de “Auxiliar de Desenvolvimento Infantil” (ADI). Entretanto, por questões didáticas, optamos por usar o termo professora.

<sup>4</sup> No município onde realizamos a pesquisa, as instituições que atendem crianças de até cinco anos de idade, em período integral, são nomeadas “Centro de Educação Infantil” (CEI). Porém, optamos por denomina-las Escolas de Educação Infantil (E.E.I.s).

No que se refere à entrevista semiestruturada, André e Ludke (1986, p. 33) ratificam o fato de que quando não há a exigência de uma ordem fixa para as questões, o entrevistado se sente mais à vontade para falar sobre suas experiências e, desse modo “[...] as informações fluirão de maneira notável e autêntica”.

Tanto André e Ludke (1986) quanto Manzini (2003) ressaltam a importância da elaboração de um roteiro flexível que conduza a entrevista. Manzini (2004, p. 2) ratifica essa proposição ao constatar que “o roteiro serviria, então, além de coletar as informações básicas, como um meio para o pesquisador se organizar para o processo de interação com o informante”.

Com base nessas concepções, elaboramos previamente um roteiro semiestruturado de 20 (vinte) questões para encaminhar nossas conversas com as professoras. Depois da elaboração, a fim de ajustar o roteiro semiestruturado ao objetivo da entrevista, realizamos uma entrevista piloto. Segundo Manzini (2003), a entrevista piloto é importante não só para adequação do roteiro como também para a familiarização do entrevistador com a *arte* de entrevistar. Após a utilização da entrevista piloto, o roteiro semiestruturado foi analisado e algumas questões foram reelaboradas a fim de auxiliar a compreensão das professoras.

André e Ludke (1986) destacam o fato de que toda entrevista exige cuidados, em primeiro lugar o respeito. “Esse respeito envolve, desde um local e horário marcados e cumpridos de acordo com a conveniência, até a perfeita garantia do sigilo e anonimato em relação ao informante, se for o caso.” (ANDRÉ; LUDKE, 1986, p. 35). Dessa forma, as entrevistas foram agendadas e autorizadas, previamente, pelas professoras.

Como parte da elaboração do roteiro semiestruturado, apoiados nas proposições de Manzini (2003) elaboramos um *preâmbulo*. O *preâmbulo* consiste em informações sobre: o motivo da realização da entrevista, escolha do entrevistado, permissão para a gravação e a preservação da identidade do entrevistado (MANZINI, 2003, p. 19).

Realizamos a entrevista nos meses de maio e junho de 2015. As questões discorriam sobre informações pessoais e percepções sobre as propostas educativas feitas nas E.E.I.s, organização do tempo e do espaço, dentre outras. Outro ponto relevante é quanto ao registro dos dados obtidos. Pautados em André e Ludke (1986), optamos por gravação em áudio, também autorizada pelas entrevistadas.

Para as transcrições das entrevistas utilizamos como referências as proposições de Castilho e Preti (1986) que orientam o uso de pontuação diferenciada da tipicamente usada na língua escrita. Apresentamos tais orientações nas linhas que seguem:

- Prolongamento de vogal e consoante - :::;

- Qualquer pausa - ...;
- Entonação enfática – letras maiúsculas;
- Comentários descritivos do transcritor – (( )).

Conforme Meihy (1996) existe um grupo de estudiosos que defende a transcrição absoluta (que inclui erros de linguagem), mas esse pensamento vem sendo contestado. Dessa forma assevera a necessidade de corrigir a entrevista, sem que o sentido seja perdido. Assim sendo, após as transcrições retornamos às escolas, com horário previamente agendado, para a devolutiva da entrevista. As professoras tiveram a oportunidade de ler o texto relativo à entrevista corrigindo ou fazendo as inserções que consideravam necessárias. É importante ressaltar que, no que refere aos cortes, é necessário uma flexibilização das partes para que não se perca trechos relevantes para a análise (MEIHY, 1996, p. 59).

A observação foi outra fonte para a produção dos dados utilizada, o que nos possibilitou uma reflexão sobre como o tempo institucional é gerido de forma a considerar ou não o tempo individual da criança e também a maneira como os espaços são ocupados nesse tempo e as relações estabelecidas entre crianças/crianças, crianças/meio e crianças/adultos.

De acordo com André e Ludke (1986), a observação é um dos instrumentos de produção de dados em pesquisas que permite ao observador uma proximidade maior com os sujeitos da investigação, o que contribui para novas descobertas sobre as hipóteses levantadas no estudo. As autoras destacam a importância de um planejamento meticuloso do trabalho, para que a observação seja “[...] um instrumento válido e fidedigno de investigação científica.” (ANDRÉ; LUDKE, 1986, p. 25).

Partindo desse princípio e com nosso objetivo delimitado, elaboramos um roteiro para nos orientar durante as observações. Abaixo destacamos os aspectos observados:

- O tempo institucional: Qual é o horário de entrada e saída das crianças? Há flexibilidade para chegadas e saídas em diferentes momentos do dia? Todas as crianças permanecem na escola no período integral?
- Distribuição do tempo: De que maneira esse tempo é distribuído e para que situações educativas? Quanto tempo é destinado para cada situação? Para quais situações a demanda de tempo é maior?
- O tempo subjetivo: As crianças participam de todos os momentos, da mesma maneira e ao mesmo tempo? E se isso não acontece? Quais são os encaminhamentos do (a) professor(a)?

- O espaço educativo: As crianças permanecem longos períodos no mesmo espaço? A troca de espaços segue uma sequência de horários? Quem determina esses horários? Qual (is) o(s) espaço(s) ocupado(s) por mais tempo e, conseqüentemente, aparentemente considerado(s) mais importante(s) para a equipe escolar (o que envolve as professoras)? Qual (is) o(s) espaço (s) preferido(s) pelas crianças?
- Quanto aos materiais oferecidos: Existem materiais disponíveis na sala de referência das crianças? Eles são variados? As crianças têm acesso a eles? Elas podem fazer uso deles? Em quais momentos?
- As propostas pedagógicas desenvolvidas pelas crianças: De que maneira as ações são propostas? Há organização do espaço para cada proposta educativa? Quais momentos da rotina parecem ser mais valorizados? As crianças brincam, desenham, fazem colagens, modelagens, dançam, ouvem histórias?
- Como é participação das crianças nas atividades: As crianças parecem se envolver em todas as propostas? De que forma? As crianças participam das decisões sobre as práticas educativas? Como isso acontece?
- Sobre as relações: Como são as relações entre professor e crianças? E entre crianças e crianças? As crianças interagem com crianças de outras idades? Há um momento reservado para isso? Quais?<sup>5</sup>

Com o roteiro elaborado demos início ao trabalho de campo. As observações foram realizadas entre os meses de julho e outubro de 2015 em Escolas de Educação Infantil do município de Avaré (SP). Em cada escola, observamos uma turma de Maternal II, com crianças na faixa etária de três anos de idade, durante cinco dias, em período integral de horas diárias, totalizando 50 horas de observação em cada turma.

Ressaltamos que todas as visitas foram marcadas antecipadamente com a direção e com as professoras das turmas. No próximo item, apresentamos as escolas investigadas.

Os dados produzidos durante o período de observação foram registrados em diário de campo, sendo que sua organização se deu imediatamente ao término da observação diária, com base em fragmentos registrados no decorrer do dia observado e na memória da pesquisadora.

Posteriormente, os dados foram analisados com base em eixos temáticos selecionados a partir de discussões oportunizadas pela participação no Seminário de Pesquisa e nas disciplinas realizadas, bem como da riqueza de dados produzidos, tanto mediante as narrativas

---

<sup>5</sup> Roteiro de observação elaborado com base nos estudos de Lima (2005) e De Marco (2014).

das professoras quanto em relação às observações e após exame de qualificação que nos fizeram repensar esses eixos. Diante disso, definimos os dois eixos com base nos quais analisamos os dados produzidos, na seção 3 desta dissertação:

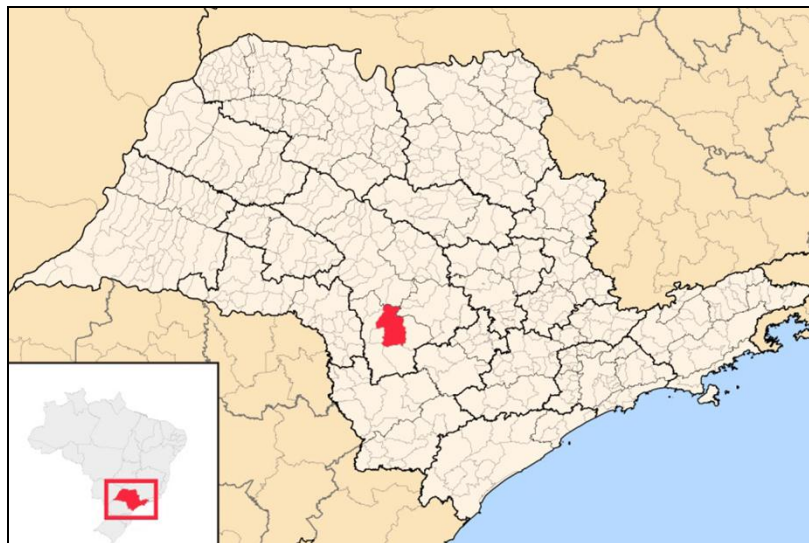
- A essencialidade do tempo na cultura escolar na Educação Infantil;
- Respeito ao ritmo e as particularidades do desenvolvimento infantil.

Na sequência apresentamos as escolas investigadas.

### 2.3 As escolas investigadas

Como exposto anteriormente, a pesquisa que dá origem a esta dissertação, foi realizada no município de Avaré, localizado no sudoeste do estado de São Paulo. O município fica a 263 quilômetros da capital paulista e é considerado “Estância Turística” desde o ano de 2002. Avaré conta com uma população de aproximadamente 85.000 habitantes e a base de sua economia é a agricultura, a pecuária e o turismo explorado às margens da Represa Jurumirim.

**Figura 1** – Mapa da localização de Avaré no Estado de São Paulo



**Fonte:** Google imagens<sup>6</sup>

Na área educacional o município conta com 5 (cinco) faculdades particulares, destas, 3 (três) oferecem curso de Pedagogia, sendo 1 (um) semipresencial e os outros 2 (dois) presenciais, 1 (um) Instituto Federal – IFSP e uma Escola Técnica Estadual – ETEC. Além destas, há mais 3 (três) instituições que oferecem cursos de pós-graduação em diversos campos da Educação, esses cursos são semipresenciais, as aulas acontecem uma vez ao mês e

<sup>6</sup> <https://pt.wikipedia.org/wiki/Avar%C3%A9>. Acesso em: 10/09/2015.

a duração dos cursos é variável. No que se refere a instituições estaduais, no município há 10 (dez) escolas, que atendem alunos de 6º ano do Ensino Fundamental II ao 3º ano do Ensino Médio.

As escolas municipais usam dois tipos de nomenclatura. Na cidade há um total de 24 (vinte e quatro) Escolas Municipais de Educação Básica (EMEB) que atendem crianças entre 4 e 10 anos de idade em período parcial. Quanto a faixa etária, a organização das EMEBs é variável, assim algumas escolas atendem crianças entre 4 e 6 anos, outras crianças entre 7 e 10 anos e há as que atendem crianças entre 4 e 10 anos. Algumas escolas também oferecem o Ensino para Jovens e Adultos no período noturno.

As escolas que atendem as crianças entre 4 meses e 5 anos, em período integral, são chamadas de Centro de Educação Infantil (CEI). Mas, neste texto, ao nos referirmos a eles, nomeamos como Escolas de Educação Infantil (E.E.I.s). O município passa por uma mudança que objetiva fazer com que as Escolas de Educação Infantil que atendem as crianças em período integral fiquem responsáveis apenas pelas crianças com a faixa etária entre 4 meses e 3 anos. Dessa forma, a partir dos 4 anos passariam para as EMEBs. No entanto, devido à falta de espaço físico, o processo ainda não foi concluído, isso justifica o fato de, entre as escolas observadas, haver mudanças quanto à faixa etária, pois algumas delas atendem crianças até 4 anos e outras até 5 anos.

O município de Avaré conta com 15 Escolas de Educação Infantil, sendo que duas são filantrópicas. Essas instituições funcionam em período integral e, por este motivo, são chamadas pela população de “creches”. O município considera os serviços oferecidos por elas como “essenciais” e, em razão disso, as escolas não fecham em pontos facultativos e não têm recesso escolar. Porém, no período de férias escolares que acontece nos meses de julho e janeiro, a quantidade de crianças diminui. As profissionais que atuam nessas escolas são nomeadas de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI), lembrando que nesta dissertação serão denominadas professoras.

De acordo com informações da Secretaria da Educação, o requisito mínimo para o cargo é formação em nível médio com habilitação específica para o Magistério. Dessa forma, encontramos profissionais com a formação mínima exigida e outras que possuem curso de Formação de Professores em nível superior. Ainda, de acordo com a Secretaria da Educação, além dos cursos de capacitação oferecidos a todos os profissionais do magistério do município, é oferecido às professoras, um curso específico para a faixa etária em que atuam denominado “Programa de Estimulação Precoce”. O curso é ministrado pela coordenadora



técnica a cada 15 dias. Nele, as profissionais recebem uma apostila com propostas e são orientadas em como aplicá-las.

A apostila apresenta informações gerais sobre o desenvolvimento das crianças de três a quatro anos e propostas de “atividades” distribuídas em 13 (treze) semanas, sendo que a quantidade de “atividades” por semana é variável. A *Semana 1*, por exemplo, indica a realização de 7 (sete) atividades, enquanto a *Semana 2*, propõe 5 (cinco). No total são 65 (sessenta e cinco) atividades. Cada proposta traz o objetivo específico, recursos e descrição.

A seguir, descrevemos uma proposta a título de exemplificação:

*“ATIVIDADE 1: Para expressar carinho.*

*OBJETIVO ESPECÍFICO: descobrir diferentes maneiras de expressar afeto aos familiares e amigos.*

*RECURSOS: caixa de papelão e fichas ou cartões coloridos.*

*DESCRIÇÃO:*

- *Convide as crianças a formar pares com seus colegas. Peça que cada par segure nas duas mãos e olhem-se nos olhos.*
- *Proponha às crianças que expressem afeto a seu colega com diferentes partes do corpo. Para cada expressão de afeto que descobrirem, o par deverá tirar uma ficha da caixa (fazer a atividade por, aproximadamente, cinco minutos).*
- *Peça a todos os pares que se reúnam em um grande círculo e mostrem as expressões de afeto dizendo: **Posso expressar afeto com minhas mãos (com meus olhos, boca, nariz, etc.) desta forma.***
- *Solicite que contem as fichas de cada par para saber quantas maneiras de expressar afeto elas descobriram”.*

O curso é aberto a todas as profissionais. Entretanto, das 180 professoras que atuam com a faixa etária dos 4 meses a 3 anos de idade, aproximadamente, 60 participam do curso.<sup>7</sup> É importante ressaltar que, no ano de 2015, quando os dados da pesquisa foram produzidos, o curso não foi oferecido, mas as professoras receberam a apostila.

A pesquisa foi realizada em cinco Escolas de Educação Infantil no município de Avaré (SP), localizadas em diferentes pontos da cidade. Assim que o número de escolas foi delimitado, procuramos a Secretaria da Educação Municipal para pedir autorização para o início da pesquisa. Informamos a necessidade de que as escolas estivessem em zonas diferentes a fim de enriquecer a produção de dados em campo. Solicitamos uma escola central e uma nas zonas norte, sul, leste e oeste. Entretanto, o município possui apenas uma E.E.I. central, a qual não pôde ser observada a pedido da Supervisora de Educação Infantil, sob a justificativa de a escola ser filantrópica e ajudada parcialmente pelo município. Dessa forma, sugeriu a E.E.I. mais próxima ao centro.

---

<sup>7</sup> Informações obtidas em conversa inicial com a Coordenadora Técnica das Escolas de Educação Infantil que atendem crianças de até 3 anos.

Apresentamos uma breve descrição dos bairros onde as escolas estão localizadas:

- **E1** – “Vila Martins II”: bairro misto (residencial e comercial) e está a 4 minutos do centro. No bairro há posto de saúde, farmácias, lojas de confecção, papelaria, igrejas e mais duas escolas municipais.
- **E2** – “Jardim Presidencial”: bairro residencial, cerca de 2,5 km do centro. No bairro há pequenos comércios como confecção e bares. Em um bairro próximo é possível encontrar posto de saúde e farmácia. A região não conta com outras Escolas de Educação Infantil, o que aumenta a demanda de crianças nessa escola.
- **E3** – “Vila Operária”: um bairro residencial, distante do centro, composto, em sua maioria, por casas populares. No bairro encontramos, postos de saúde, mercados pequenos e bares. Em bairros vizinhos há supermercados, farmácias, dentre outros comércios (confecção, calçado, papelaria) e uma EMEB.
- **E4** – “Jardim Paineiras”: bairro industrial e próximo a uma estrada que liga a cidade a municípios vizinhos. Além das fábricas, o bairro conta com posto de saúde, alguns comércios familiares, mais duas escolas municipais e uma unidade da APAE.
- **E5** – “Chácara Água Branca”: bairro periférico. Dentre as escolas pesquisadas é o mais distante do centro. Para acesso a mercados, farmácias, dentre outros comércios, os moradores precisam deslocar-se para bairros vizinhos ou centro. No bairro há um posto de saúde.

Na sequência, apresentamos um quadro caracterizando as escolas observadas de acordo com as informações cedidas pela direção da escola, como a data de inauguração, horário de entrada e saída, quantidade de crianças que atende, dentre outros e breve caracterização do espaço físico.

**Quadro 1** – Caracterização das escolas

<b>Escola</b>	<b>Caracterização geral</b>	<b>Caracterização do espaço físico</b>
<b>E1</b>	Inaugurada no ano de 2009. A escola funciona das 6h30 às 17h30 e atende aproximadamente 265 crianças entre 4 meses e 4 anos, distribuídas em 12 turmas (BI; BII; MI; MII e EI). Conta com 21 ADIs, 2 monitoras, 9 professores, 4 funcionários na limpeza, 4 funcionários na cozinha e 4 funcionários administrativos (Diretora, Vice-diretora, Coordenadora e Secretária). As crianças atendidas moram no bairro e são filhas de comerciantes, funcionários públicos e trabalhadores assalariados (pedreiros, domésticas). De acordo com informações da direção as famílias são de classe baixa, média baixa e média.	Possui sala multiuso onde ficam as estantes de livros, jogos pedagógicos, mesas e cadeiras adaptadas ao tamanho das crianças e um espelho; brinquedoteca com piscina de bolinhas, canto para leitura e brinquedos diversos; sala de vídeo; sala de recursos utilizada pela professora de Educação Especial; parque amplo com dois tanques de areia grandes, uma casinha de bonecas, balanços, trepa-trepa, gira-gira e escorregadores; pátio coberto com palco para apresentações em datas comemorativas, uma mesa e parede de azulejo para pintura; solário <sup>8</sup> ; área verde; refeitório e banheiros adaptados ao tamanho das crianças.
<b>E2</b>	Inaugurada no ano de 2002, a escola funciona das 6h30 às 17h30 e atende aproximadamente 229 crianças entre 4 meses e 4 anos de idade, distribuídas em 9 turmas (BI; BII; MI; MII e EI). Conta com 17 ADIs, 6 professores, 2 funcionários na cozinha, 2 funcionários na limpeza e 3 funcionários administrativos (Diretora, Vice-diretora e secretária). A escola atende crianças do bairro e de bairros vizinhos e os pais são trabalhadores assalariados (comércio, fábricas e agricultura). De acordo com informações da direção, as famílias são de classe média baixa.	Possui um pequeno espaço ao final de um corredor onde ficam as estantes com os livros. Não possui laboratório de informática ou sala de vídeo (todas as salas têm televisão e aparelho de DVD). Possui pátio coberto onde encontramos balanços de plástico, um escorregador em forma de castelo, uma cesta de basquete e um banco, solário e um parque com balanços, gira-gira, trepa-trepa, escorregadores e gangorras, área verde, refeitório, dois banheiros, sendo um deles adaptado ao tamanho das crianças.
<b>E3</b>	Inaugurada no ano de 2006, a escola funciona das 6h30 às 17h30 e atende aproximadamente 198 crianças entre 4 meses e 5 anos de idade, distribuídas em 10 turmas (BI; BII; MI; MII; EI e EII). Conta com 16 ADIs, 7 professores, 2 funcionários na cozinha, 2 funcionários na limpeza e 3 funcionários administrativos (Vice-diretora, coordenadora e secretária). A maioria das crianças atendidas mora no bairro e os pais são trabalhadores assalariados (fábricas, pedreiros e domésticas). De acordo com informações da direção, as famílias atendidas são de classe baixa.	Possui biblioteca, sala multifuncional e sala de vídeo que funcionam no mesmo local. Pátio coberto onde encontramos uma casinha de bonecas, cama elástica e piscina de bolinhas, balanços de plástico, baldes com brinquedos diversos, mesas e cadeiras e solário. Tem parque com areia em alguns pontos, balanços, escorregadores, gira-gira e balanços de “cavalinho”, área verde, refeitório e banheiros adaptados ao tamanho das crianças.

<sup>8</sup> Espaço cercado por grades e sem cobertura, localizado ao lado de algumas salas. Essas salas possuem portas que se abrem diretamente para esse espaço.

<b>E4</b>	Inaugurada no ano de 2001, a escola funciona das 6h30 às 17h30 e atende aproximadamente 157 crianças entre 4 meses e 5 anos de idade, distribuídas em 7 turmas (BI; BII; MI; MII; EI e EII). Conta com 13 ADIs, 4 professores, 2 funcionários na cozinha, 2 funcionários na limpeza e 3 funcionários administrativos (Vice-diretora, coordenadora e secretária). A escola atende crianças do bairro e, por ser um bairro industrial, atende também os filhos dos trabalhadores assalariados das fábricas que se localizam nesse bairro, além de filhos de funcionários públicos. Segundo informações da direção, as famílias são de classe média.	Não possui biblioteca e os livros ficam em um armário da coordenação. Parque com escorregadores, balanços, gira-gira, gangorras e trepa-trepa. Pátio coberto com balanços plásticos, duas motocicletas e carro de brinquedos, solário, área verde pequena, refeitório e banheiros adaptados ao tamanho das crianças. Sala de vídeo. Não possui laboratório de informática.
<b>E5</b>	Inaugurada em 2007, a escola funciona das 6h30 às 17h30 e atende aproximadamente 145 crianças de 1 e 5 anos de idade, distribuídas em 6 turmas (BII; MI; MII; EI e EII). Conta com 13 ADIs, 6 professores, 2 funcionários na cozinha, 3 funcionários na limpeza e 3 funcionários administrativos (Diretora, coordenadora e secretário). As crianças atendidas pela escola moram no bairro e são filhas de trabalhadores assalariados. Segundo a direção, as famílias são de classe baixa.	Possui área verde, pátio coberto, solário, parque com escorregador, balanços, gira-gira, sala multifuncional. A sala de informática fica num prédio da prefeitura em frente à escola. Tem refeitório e banheiros adaptados ao tamanho das crianças.

**Fonte:** Elaboração da autora

A seguir, apresentamos descrição geral dos espaços das 5 (cinco) escolas investigadas. Destacamos que, no município onde a pesquisa foi realizada, as E.E.I.s funcionam em prédio próprios, construídos para esse fim.

Iniciamos nossa descrição pela sala, espaço no qual as crianças passam a maior parte do dia. De modo geral, as salas de referência são equipadas com aparelhos de TV fixados na parede em altura que exige das crianças ficarem com o pescoço levantado (com exceção da E5 na qual não há televisão na sala de referência); tapete de E.V.A - chamado pelas professoras de tatame - que fica no centro da sala onde as crianças se sentam para assistir a desenhos e filmes infantis, selecionados pela professora da turma, brincar ou conversar, (com exceção da E5 na qual o tapete fica encostado em uma das paredes, logo abaixo das janelas); baldes ou estantes com brinquedos que, embora estejam ao alcance das mãos das crianças, não lhe permitem acesso; ganchos fixados nas paredes para as crianças guardarem suas mochilas, mas nem todos são acessíveis às crianças; mesas e cadeiras em quantidade e

disposição diversas. Na sala de referência da E2, por exemplo, as três mesas da sala servem de suporte para os colchões e para caixa de livros e há apenas duas cadeiras adequadas ao tamanho das crianças. Na E1, E3, E4 há mesas e cadeiras encostadas em um canto da sala para serem usadas quando as professoras julgarem-nas necessárias. Na E5, as mesas e cadeiras estão dispostas em todo espaço central da sala, colchões empilhados em um dos cantos da sala, armários para guardar materiais como: papéis, lápis de cor, gizes de cera, tintas, pincéis, massas de modelar, tesouras, colas, livros e outros materiais usados pelas professoras. As paredes são decoradas com letras, números, figuras geométricas, quadro de cores e cartazes feitos pelas professoras e fixados na altura dos olhos dos adultos. Destacamos que na E3 há banheiro na sala de referência da turma observada e na E3 e E5 há uma porta que abre para o solário. Como comentado em nota de rodapé (página 41), os solários são espaços cercados por grades e sem cobertura, localizados ao lado de algumas salas. Em todas as escolas encontramos esses espaços, contudo, apenas na E3 e E5 esse espaço está disponível para as turmas observadas. Na E1, E2 e E4 somente as turmas do Berçário e Maternal I têm acesso a esses espaços.

Além do espaço da sala de referência há outros espaços internos usados pelas crianças, que diferem de escola para escola. Na E1 há duas salas, nomeadas pela direção e professoras de brinquedoteca e sala multiuso.

A brinquedoteca é uma sala ampla na qual há uma tenda de T.N.T para leitura, piscina de bolinhas, canto de leitura, bichos de pelúcia, bonecas, carrinhos, caminhões grandes, dois carrinhos de supermercado de brinquedo, uma banca de feira com legumes e frutas de plástico, uma balança e dinheiro, uma minicozinha feita de madeira com armário, fogão com seis painéis, pia e geladeira, um castelo confeccionado com papelão e outros materiais e uma penteadeira com uma boneca (Barbie face), secador, chapinha e maquiagem (de brinquedo).

Na sala multiuso também encontramos um espaço amplo todo preenchido com mobiliário. Há duas mesas redondas com seis lugares cada uma e seis mesas quadradas com quatro lugares cada, que ocupam todo o centro da sala. Em uma das paredes há um grande espelho. Encostada em outra parede ficam as cinco estantes de livros, uma delas é baixa e todos os livros ficam na altura das crianças, as outras quatro são altas e os livros são colocados nas partes de cima, em lugares onde a criança não consegue alcançar. Há prateleiras com os brinquedos 'pedagógicos' feitos de plástico e madeira como dominó de animais, letras, números, meios de transportes; circuitos manuais; jogos de encaixe; quebra-cabeças de madeira; jogo engenheiro com peças para construção de casas.

Na E2 há um pequeno espaço ao final do corredor com três estantes altas com livros, mas apenas parte deles fica ao alcance das crianças. Há também uma mesa grande e uma cadeira adequadas ao tamanho do adulto. O espaço não costuma ser usado pelas crianças.

Na E3 há uma sala pequena com três funções: biblioteca, sala de vídeo e sala multifuncional para atendimento das crianças com necessidades específicas. Em uma das paredes ficam as estantes com livros e apenas uma parte dos livros fica em altura adequada para as crianças. Nessas estantes também estão guardados alguns brinquedos e materiais da coordenação pedagógica. No fundo da sala, há três computadores, um na altura da professora e os outros dois na altura das crianças. Em outra parede, há figuras de comunicação alternativa<sup>9</sup>, usadas pela professora de Educação Especial para o trabalho com Autistas. Próxima à porta, está posicionado o aparelho de TV e o aparelho de DVD. No chão, um tapete de E.V.A..

Na E4 há uma sala de amplo espaço nomeada como sala de vídeo, sendo que em uma das paredes está fixado o aparelho de TV. Logo abaixo uma mesa onde fica o aparelho de DVD. No fundo ficam guardados alguns colchões, pois a sala é usada para o descanso das crianças das Etapas I e II. As paredes são decoradas com personagens de filmes infantis, confeccionados pelos adultos.

Na E5 há duas salas, nomeadas pela direção e professoras de sala ambiente e multifuncional. A sala ambiente é um espaço amplo usado para o descanso das Etapas I e II. Nesse local, há colchões empilhados em um dos cantos; dois baldes com bolas e bambolês; cinco armários e quatro prateleiras onde ficam guardados materiais para uso da escola (tinta guache, lápis de cor, giz de cera, cola, cadernos, papéis diversos, pincéis, apostilas, dentre outros). Os armários ficam trancados e quando as professoras necessitam de material devem pedir à direção.

A sala multifuncional também tem espaço amplo repleto de brinquedos e mobiliário, deixando pouco espaço para a locomoção das crianças. Nessa sala, há duas piscinas de bolinhas; duas estantes com livros do PNBE (Programa Nacional Biblioteca na Escola); material feito de espuma usado para montar circuitos para as crianças; uma mesa e sobre ela uma casa de madeira dividida em cômodos com os móveis de cada ambiente; um berço; um carrinho de supermercado de brinquedo; um triciclo; um carro; duas bocas de palhaço usadas para arremessar bolinhas; um tapete de E.V.A. com ursos de pelúcia; quatro balanços no formato de jacaré. Três prateleiras com materiais diversos: jogos de encaixe feitos em

---

<sup>9</sup> Destina-se à ampliação de habilidades de comunicação com pessoas sem fala ou sem escrita funcional ou em defasagem.

madeira; caixas táteis; cubos com botões; zíper e cadarços; jogos de argola feitos em madeira; conjunto linha de movimentação ativa com bases para arco, bases para bastão, bastões, arcos, semiarcos, pranchas de equilíbrio (esse material é usado para circuitos); circuitos manuais feitos de madeira; caixa com formas geométricas feitas em madeira; tangram - quebra-cabeça chinês formado por 7 peças por meio das quais podemos formar várias figuras -; e caixas com: raquetes, bilboquês, letras móveis, alinhavo, fantoches, fantasias (palhaço, Emília, animais), cordas, quebra-cabeças, revistas para recortes; cavalos de pau; quatro mesas redondas de seis lugares que ocupam o centro da sala. Destacamos que esse espaço fica trancado e quando as professoras querem usar precisam pegar a chave na secretaria da escola.

Além dos espaços internos há também espaços externos como pátios cobertos e parques. De modo geral, nas 5 (cinco) escolas os pátios são espaços amplos, cobertos e abertos nas laterais, exceto na E3, na qual o pátio é interno e, por isso, todo fechado. Na E1 e E3 o chão do pátio é de piso frio, já na E2, E4 e E5 o chão é de cimento. Na E1 há dois bebedouros e uma mesa com bancos laterais adequados ao tamanho das crianças, além de uma parede de azulejo usada para pintura e um palco para apresentações. Na E2 há sete balanços duplos, de plástico em formato de animais; um pequeno escorregador, também de plástico em formato de castelo, uma cesta de basquete e um banco colorido. Na E3 há portas nas duas extremidades com saídas para a rua e para o parque, além de uma cama elástica; balanços em forma de cavalos; uma piscina de bolinhas; dois bancos de plástico que imitam lápis de cor; um bebedouro; mesas quadradas e cadeiras adequadas ao tamanho das crianças e uma mesa maior; duas cadeiras adequadas ao tamanho do adulto; quatro baldes com brinquedos diversos; uma geladeira e um fogão de brinquedo e uma cesta de basquete. No centro há uma grande área livre. Na E4 há balanços de plástico em forma de peixe e jacaré, a estrutura de uma piscina de bolinhas, dentro ficam guardados duas motocicletas, uma bicicleta e um carro. Já na E5 não há brinquedos ou mobília nesse espaço.

Outro espaço bastante apreciado pelas crianças é o parque. Nas 5 (cinco) escolas o espaço reservado para o parque é amplo, exceto na E4 na qual os brinquedos do parque estão organizados na lateral do pátio coberto. O chão é todo gramado com alguns pontos de terra ao redor dos brinquedos. Os brinquedos encontrados no parque são: balanços, escorregador, giragira, trepa-trepa e gangorra. Na E1 e E5 há tanque de areia para as crianças brincarem, porém não há baldes ou pás para serem utilizados nesse espaço. Sobre a área verde do parque, na E1 há vários vasos de plantas e pequenos arbustos, estes, porém não são suficientes para fazer sombra nos brinquedos, há também uma horta suspensa feita pelas professoras em parceria com as crianças. Na E2 há muitas árvores no parque o que faz com que todos os brinquedos

fiquem na sombra, além disso, há canteiros feitos com pneus. Na E3 há apenas mudas de árvores que foram plantadas na semana em que a observação foi realizada. Na E4 há duas árvores grandes que ficam longe dos brinquedos e na E5 não há árvores ou plantas, apenas a grama do chão.

Outro espaço bastante utilizado é o refeitório, por ser o local onde as crianças fazem todas as refeições do dia, em média 5 (cinco) refeições – café da manhã, colação<sup>10</sup>, almoço, lanche e jantar – sendo que o momento de colação não ocorre em todas as escolas, apenas na E2, E4 e E5. Em todas as escolas investigadas as crianças fazem suas refeições em um refeitório de uso coletivo, o que faz desse um dos poucos momentos no qual elas têm contato com crianças de idades diferentes. Nas 5 (cinco) escolas, os refeitórios são equipados com mesas retangulares e bancos nas laterais em tamanho adequado para as crianças, exceto na E2 na qual uma das mesas é adequada ao tamanho dos adultos; uma boqueta<sup>11</sup> que dá acesso à cozinha, por ela as funcionárias da cozinha entregam os pratos, já com comida, para que as professoras levem até as crianças; bebedouros com diversas torneiras, exceto na E1 na qual o bebedouro fica no pátio externo; baldes de lixo nos quais são colocadas sobras de comida; esses espaços são claros, ventilados e limpos diariamente após cada momento de alimentação.

Ainda pensando em espaços reservados para ações de cuidado apresentamos a organização espacial dos banheiros, local apropriado para ações de cuidado com o corpo. Nas escolas observadas todos os banheiros têm vasos sanitários adequados ao tamanho das crianças; o mesmo não ocorre com as pias, apenas na E1 e E5 as pias estão adequadas à altura das crianças, na E2, E3 e E4 as pias são altas e mesmo que as crianças fiquem na ponta dos pés é impossível alcançá-las; há espelhos nos banheiros da E1, E3 e E5. Entretanto, na E3, o espelho é colocado na altura dos adultos; não há papel higiênico ao alcance das mãos das crianças, geralmente ficam no alto; não há sabonete e toalha de mão, com exceção do banheiro da sala de referência da E3; os espaços são bem iluminados e arejados; a limpeza desse local é feita diariamente.

Por último, mas não menos importante comentamos sobre os corredores. Na E1 há nas paredes dos corredores varais para pendurar produções das crianças em parceria com as professoras, essas produções são retiradas de tempos em tempos e substituídas. Há também enfeites em E.V.A. fixado nas portas e feitos pelas professoras, além de extintores de incêndio fixados nas paredes e piso tátil para locomoção de deficientes visuais (a escola atende uma

---

<sup>10</sup> Nomenclatura usada pela Rede Municipal de Educação para nomear o lanche dado às crianças no período da manhã.

<sup>11</sup> Abertura existente entre a cozinha e o refeitório pela qual as cozinheiras passam os pratos para que as professoras sirvam as crianças.



criança com deficiência visual). Toda a decoração fica na altura dos olhos dos adultos. Na E2 os corredores são decorados com imagens de obras de arte e também pinturas com tinta feitas pelos adultos, toda decoração fica na altura dos adultos; há um espelho retangular em altura adequada ao tamanho das crianças e extintores de incêndio fixados na parede. Na E3 os corredores são decorados com desenhos feitos pelos adultos, os temas são: animais ou personagens de contos clássicos, esses desenhos ficam no alto de modo que um adulto precisa olhar para cima a fim de enxergá-los. Também encontramos extintores de incêndio fixados na parede. Na E4 há algumas produções das crianças fixadas nas paredes e decorações nas portas feitas pelos adultos, toda decoração fica na altura dos olhos dos adultos. Já na E5 os corredores que ficam na parte nova da escola, inaugurada recentemente pela prefeitura, são decorados com os personagens Mickey e Minnie, da Disney. Na parte antiga não há decoração nos corredores, apenas placas nas portas indicando a turma.

Além da descrição dos espaços, é imprescindível para as discussões apresentadas na seção seguinte, a descrição de como é feita a organização temporal institucional nas escolas investigadas. Destacamos que os horários de abertura e fechamento, bem como os de alimentação são sugeridos pela Secretaria Municipal da Educação, podendo as escolas fazer algumas adequações de acordo com suas necessidades. Como apontado no quadro 1, o horário de abertura das E.E.I.s é às 06h30 e o horário de fechamento é às 17h30. Com base nesses dados podemos afirmar que as crianças passam em média 10 horas diárias nas Escolas de Educação Infantil, sendo que esse tempo é variável devido aos horários determinados previamente pela direção para entrada e saída de cada turma. Nas escolas observadas o tempo de entrada varia entre 40 (quarenta) minutos a 1 (uma) hora e o de saída é de 1 (uma) hora e 30 (trinta) minutos, exceto a E5, na qual esse tempo é de 1 (uma) hora e 10 (dez) minutos. Nesse período de tempo que as crianças passam nas escolas, além dos horários de entrada e saída, há os horários para alimentação, higiene, sono e para as situações educativas, todos elaborados pela direção, coordenação e professoras, seguindo sugestões da Secretaria Municipal da Educação.

Desse modo, nas cinco escolas o tempo institucional é organizado a partir de quadros de horários, alguns deles denominados ‘quadro de rotina’ pelas profissionais que nela atuam. Assim, encontramos 3 (três) tipos de quadros: os de horário geral, que contemplam os momentos de entrada, café da manhã, colação, almoço, sono, lanche, jantar e saída; quadro de rotina permanente com todos os horários de cada turma e o quadro de rotina semanal no qual encontramos as propostas educativas das professoras. Sobre esses quadros vale destacar que:

- Como apontado acima e de acordo com informações cedidas pela Coordenadora Técnica das Escolas de Educação Infantil em conversa com a pesquisadora e, também em conversas com as professoras das turmas observadas, os quadros de horário geral seguem sugestão da Secretaria Municipal da Educação, porém cada escola está livre para organizá-los de acordo com a quantidade de crianças que atende. Em suas narrativas, as professoras ressaltam que esse quadro é feito pela direção da escola e passado para as professoras. Os horários estabelecidos previamente contemplam todas as turmas da escola.
- Os quadros de rotina permanente são elaborados pela direção e professoras. A direção define os usos dos espaços comuns como parque, pátio coberto e salas como vídeo, multiuso, brinquedoteca, bem como os horários de entrada, alimentação, sono e saída e as professoras encaixam suas propostas nos horários que sobram. Esse quadro apresenta os horários específicos da turma observada.
- Os quadros referentes às rotinas semanais são elaborados pelas professoras da turma e contemplam as propostas educativas elaboradas com base na apostila formulada pela Coordenadora Técnica das Escolas de Educação Infantil do município, datas comemorativas e demais propostas selecionadas pelas professoras.

Os quadros apresentados nesta seção foram elaborados com base nos originais cedidos pelas professoras. Salientamos que na a E1 não havia o quadro de rotina permanente, e, quando questionadas, as professoras alegaram que no início do ano ele foi feito, mas foi retirado da sala. Na E2, as professoras apresentaram os quadros de horário geral e rotina permanente e o quadro referente à rotina semanal não foi feito na semana em que a pesquisadora observou a turma. Na sequência apresentamos os quadros de horário e rotina das escolas investigadas.

## Quadros de horário e rotina da E1

### Quadro 2 – Horário geral da E1

<b>Quadro Geral de horários da E1</b>	
<b>Momentos da rotina</b>	<b>Horário</b>
Entrada	6h50 - 7h30
Café da manhã	7h30 - 8h00
Colação	Não tem
Almoço	10h - 10h30
Soninho	10h30 - 13h
Lanche	13h00 - 13h30
Jantar	15h - 15h20
Saída	16h - 17h

**Fonte:** Elaboração da autora

### Quadro3 – Rotina semanal do M II A da E1

<p align="center"><b>Nome da escola</b>  <b>Rotina semanal - Maternal II A</b>  <b>ADIs _____ e _____</b>  <b>De 27 a 31 de julho de 2015</b></p>				
<b>Segunda-feira</b>	<b>Terça-feira</b>	<b>Quarta-feira</b>	<b>Quinta-feira</b>	<b>Sexta-feira</b>
Atividades permanentes	Atividades permanentes	Atividades permanentes	Atividades permanentes	Atividades permanentes
Hora do conto	Hora do conto	Hora do conto	Hora do conto	Hora do conto
Atividades - Roda de conversa (férias) - Parque - P.E.P atividade 33 – vocalização. P.E.P (Programa de Estimulação Precoce – apostila dada pela Secretaria municipal da Educação)	Atividades - Desenho livre (férias) - Piscina de bolinhas (brinquedoteca) - Atividade com bambolê - Massa de modelar (pátio)	Atividades - Hino Nacional - Atividade com a letra ‘A’ - Rabo de gato (pátio lateral) - Bilboquê	Atividades - Dominó (multiuso) - P.E.P. atividade 35 (as plantas) - Música sementinha - Observação flores e morangos - Vídeo Galinha Pintadinha - vogais	Atividades - Música e movimento (Palavra Cantada) - P.E.P atividade 37 – as bexigas - Brincadeiras dirigidas – família - Brincadeira livre
Parque	Brinquedoteca	Pátio	Multiuso	Vídeo

**Fonte:** Elaboração da autora

## Quadros de horário e rotina da E2

**Quadro 4** – Horário geral da E2

<b>Quadro Geral de horários da E2</b>	
<b>Momentos da rotina</b>	<b>Horários</b>
Entrada	6h30 – 7h30
Café da manhã	7h30 – 8h
Colação	Não tem
Almoço	10h30 – 11h30
Soninho	11h30 – 13h30
Lanche	13h45 – 14h15
Jantar	15h - 15h45
Saída	A partir das 16h

Fonte: Elaboração da autora

**Quadro 5** – Rotina permanente do M II A da E2

<b>Rotina Permanente</b>					
<b>Horário</b>	<b>Segunda-feira</b>	<b>Terça-feira</b>	<b>Quarta-feira</b>	<b>Quinta-feira</b>	<b>Sexta-feira</b>
<b>6h30 - 7h30</b>	Receber as crianças	Receber as crianças	Receber as crianças	Receber as crianças	Receber as crianças
<b>7h30 - 8h</b>	Café da manhã	Café da manhã	Café da manhã	Café da manhã	Café da manhã
<b>8h - 8h30</b>	Oração/ música/ Rotina	Oração/ música/ Rotina	Oração/ música/ Rotina	Oração/ música/ Rotina	Oração/ música/ Rotina
<b>8h30 - 9h30</b>	Hora do conto	Atividade apostila	Jogos e brinquedos pedagógicos	Atividade apostila	Brinquedo
<b>9h30 - 11h</b>	Atividade apostila	Atividade lúdica	Jogos e brinquedos	Atividade apostila	Brinquedo
<b>11h - 11h30</b>	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
<b>11h30-13h30</b>	Soninho	Soninho	Soninho	Soninho	Soninho
<b>13h45 - 14h</b>	Lanche e higiene	Lanche e higiene	Lanche e higiene	Lanche e higiene	Lanche e higiene
<b>14h - 15h30</b>	Brinquedos diversos	Jogos e brinquedos pedagógicos	Parque	Pátio	Brinquedo
<b>15h30 - 16h</b>	Jantar	Jantar	Jantar	Jantar	Jantar
<b>16h - 17h</b>	Saída Vídeo/ TV	Saída Vídeo/ TV	Saída Vídeo/ TV	Saída Vídeo/ TV	Saída Vídeo/ TV

Fonte: Elaboração da autora

### Quadros de horário e rotina da E3

**Quadro 6 – Horário geral da E3**

<b>Quadro Geral de horários da E3</b>	
<b>Momentos da rotina</b>	<b>Horários</b>
Entrada	6h30 - 7h30
Café da manhã	7h30 – 8h
Colação	9h – 9h30
Almoço	11h – 12h
Soninho	12h – 13h30
Lanche	14h – 14h30
Jantar	15h30 – 16h30
Saída	A partir das 16h

**Fonte:** Elaboração da autora

**Quadro 7 – Rotina permanente do M II B da E3**

<b>Rotina Permanente</b>					
<b>Horários</b>	<b>Segunda-feira</b>	<b>Terça-feira</b>	<b>Quarta-feira</b>	<b>Quinta-feira</b>	<b>Sexta-feira</b>
<b>6h30 - 7h30</b>	Acolhida	Acolhida	Acolhida	Acolhida	Acolhida
<b>7h30 - 8h</b>	Café da manhã	Café da manhã	Café da manhã	Café da manhã	Café da manhã
<b>8h - 8h30</b>	Música	Música	Música	Música	Música
<b>8h30- 9h</b>	Troca	Troca	Troca	Troca	Troca
<b>9h-9h15</b>	Colação	Colação	Colação	Colação	Colação
<b>9h15 – 10h05</b>	Roda de conversa	Hora do conto	Atividade Solário	Atividade Solário	Jogos de montar
<b>10h05- 10h55</b>	Parque/gramado	Atividade dirigida	Roda de conversa	Pátio/ Livre	Atividade Solário
<b>11h-11h30</b>	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
<b>11h30-12h</b>	Higiene	Higiene	Higiene	Higiene	Higiene
<b>12h-13h30</b>	Soninho	Soninho	Soninho	Soninho	Soninho
<b>13h30-14h</b>	Banheiro/Troca	Banheiro/Troca	Banheiro/Troca	Banheiro/Troca	Banheiro/Troca
<b>14h-14h15</b>	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche
<b>14h15- 15h05</b>	Atividade dirigida	Brinquedos	Parque/gramado	Hora do conto	Hora do conto
<b>15h05- 15h25</b>	Banheiro/Higiene	Banheiro/Higiene	Banheiro/Higiene	Banheiro/Higiene	Banheiro/Higiene
<b>15h30-16h</b>	Jantar	Jantar	Jantar	Jantar	Jantar
<b>16h – 17h</b>	Saída Vídeo	Saída Música e Movimento	Saída Atividade Livre	Saída Vídeo	Saída Atividade Solário

**Fonte:** Elaboração da autor

**Quadro 8** – Rotina semanal do M II B da E3

<b>SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO</b>			
<b>PLANEJAMENTO DA ROTINA SEMANAL ETAPA: MATERNAL II B</b>			
<b>EDUCADORA:</b>			
DATA	ROTINA	LEITURA	ATIVIDADES PLANEJADAS
Segunda-feira 21/09/2015	-----	-----	- Roda de conversa: “A importância da árvore para os seres vivos”. - Atividade dirigida: Plantio da árvore pelas crianças da sala.
Terça-feira 22/09/2015	-----	-----	- Atividade dirigida: Pintura com tinta e massa de modelar - Brinquedo
Quarta-feira 23/09/2015	-----	-----	- Parque – socialização - Música e movimento: coordenação
Quinta-feira 24/09/2015	-----	-----	- Pátio: livre - Hora do conto: “A árvore que chorava”
Sexta-feira 25/09/2015	-----	-----	- Vídeo: “Lorax” - Atividade no solário: bolas e cordas

**Fonte:** Elaboração da autora

### Quadros de horário e rotina da E4

**Quadro 9** – Horário geral da E4

<b>Quadro Geral de horários da E4</b>	
<b>Momentos da rotina</b>	<b>Horário</b>
Entrada	6h30 - 7h30
Café da manhã	6h45 - 7h45
Colação	9h - 9h45
Almoço	10h30 - 11h30
Descanso	11h - 13h
Lanche	13h30 – 14h
Jantar	15h15 - 15h45
Saída	16h - 17h30

**Fonte:** Elaboração da autora

**Quadro 10** – Rotina permanente do M II A da E4

<b>Rotina Permanente</b>					
<b>Horário</b>	<b>Segunda-feira</b>	<b>Terça-feira</b>	<b>Quarta-feira</b>	<b>Quinta-feira</b>	<b>Sexta-feira</b>
<b>6h30 -7h30</b>	Entrada	Entrada	Entrada	Entrada	Entrada
<b>7h30-7h45</b>	Café da manhã	Café da manhã	Café da manhã	Café da manhã	Café da manhã
<b>7h45-9h</b>	Roda de conversa	Lego	Fantoches	Cantigas de roda	Momento do conto
<b>9h-9h30</b>	Colação	Colação	Colação	Colação	Colação
<b>9h30-10h</b>	Brincadeira dirigida	Atividade portfólio	Parque	Vídeo	Lego
<b>10h-10h30</b>	Música	Cantigas de roda	Massinha	Vídeo	Brinquedos pedagógicos
<b>10h30-11h</b>	Almoço/ escovação	Almoço/ escovação	Almoço/ escovação	Almoço/ escovação	Almoço/ escovação
<b>11h-13h</b>	Soninho	Soninho	Soninho	Soninho	Soninho
<b>13h-13h45</b>	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche
<b>13h45-15h15</b>	Brinquedos diversos	Brinquedos diversos	Brinquedos diversos	Brinquedos diversos	Brinquedos diversos
<b>15h15-15h45</b>	Jantar	Jantar	Jantar	Jantar	Jantar
<b>15h45-16h</b>	Trocá-los e arrumá-los	Trocá-los e Arrumá-los	Trocá-los e Arrumá-los	Trocá-los e Arrumá-los	Trocá-los e Arrumá-los
<b>16h-17h30</b>	Saída	Saída	Saída	Saída	Saída

**Fonte:** Elaboração da autora

**Quadro 11** – Rotina semanal do M II A da E4

<b>SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO</b>			
<b>PLANEJAMENTO ROTINA SEMANAL ETAPA: MATERNAL II A EDUCADORA:</b>			
DATA	ROTINA	LEITURA	ATIVIDADES PLANEJADAS
Segunda-feira 28/09/2015	*Café da manhã  *Colação  *Atividade	“Joaninha”  Laura Rozzaboni	- Leitura ilustrativa e escrita. - Brincadeira dirigida (pega-pega). - Música “Aos olhos do Pai” – Ana Paula Valadão. Objetivos - Linguagem oral e escrita. - Coordenação motora
Terça-feira 29/09/2015	*Almoço  *Higiene	-----	- Lego – montar, desmontar e encaixar. - Atividade nº 56 (Apostila) – O jogo do carteiro. - Cantigas de roda – “Fui morar numa casinha”. Objetivo: aprender os nomes dos colegas.
Quarta-feira 30/09/2015	*Banheiro  *Soninho  *Lanche	“Abelha” Laura Rozzaboni	- Leitura ilustrativa e escrita. - Atividade nº 53 (Apostila) – Em frente e atrás (estimulação precoce). - Parque e brincadeira no pátio Objetivo: desenvolver relações espaciais através da manipulação de objetos/ movimento.
Quinta-feira 01/10/2015	*Jantar	-----	- Atividade nº 54 (Apostila) – Movimento e estátua (estimulação precoce). - Vídeo – “Meu Malvado Favorito 2”. - Massa de modelar Objetivos: coordenar a posição estática com o movimento. - Entretenimento
Sexta-feira 02/10/2015		“Pintinho” Coleção Todo Livro	- Atividade nº 55 (Apostila) – Diferenciar os ritmos das músicas. - Momento do conto com o livro descrito ao lado. - Lego e brinquedos pedagógicos. Objetivo: definir ritmos calmos e ritmos agitados.

**Fonte:** Elaboração da autora

### Quadros de horário e rotina da E5

**Quadro 12** – Horário geral da E5

<b>Quadro Geral de horários da E5</b>	
<b>Momentos da rotina</b>	<b>Horários</b>
Entrada	6h55 - 7h30
Café da manhã	7h30 – 7h50
Colação	9h – 9h15
Almoço	10h – 10h30
Soninho	10h30 – 13h30
Lanche	13h30 – 13h45
Jantar	15h – 15h30
Saída	A partir das 16h20

**Fonte:** Elaboração da autora



**Quadro 13** – Rotina permanente do M II da E5

<b>Rotina Permanente</b>					
<b>Horários</b>	<b>Segunda-feira</b>	<b>Terça-feira</b>	<b>Quarta-feira</b>	<b>Quinta-feira</b>	<b>Sexta-feira</b>
<b>7h00</b>	Receber as crianças na sala	Receber as crianças na sala	Receber as crianças na sala	Receber as crianças na sala	Receber as crianças na sala
<b>7h30</b>	Café da manhã	Café da manhã	Café da manhã	Café da manhã	Café da manhã
<b>8h00</b>	Solário	Roda da conversa	Solário	Roda da conversa	Solário
<b>8h20</b>	Fantoches	Atividade dirigida	Atividade extra datas comemorativas	Vídeo dirigido ao projeto	Atividade Dirigida
<b>9h15</b>	Projeto Leitura	Parque	Jogos sala multifuncional	Parque	Artes
<b>10h15</b>	Almoço/Higiene	Almoço/Higiene	Almoço/Higiene	Almoço/Higiene	Almoço/Higiene
<b>10h30</b>	Soninho	Soninho	Soninho	Soninho	Soninho
<b>13h30</b>	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche
<b>14h00</b>	Projeto Meio ambiente	Vídeo	Música	Projeto de leitura	Movimento
<b>14h45</b>	Movimento	Jogos	Dança	Piscina de bolinha	Brinquedo
<b>15h15</b>	Jantar	Jantar	Jantar	Jantar	Jantar
<b>15h45</b>	Preparação para saída	Preparação para saída	Preparação para saída	Preparação para saída	Preparação para saída
<b>16h20</b>	Saída	Saída	Saída	Saída	Saída

**Fonte:** Elaboração da autora

**Quadro 14** – Rotina semanal do M II da E5

<b>SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO<sup>12</sup></b>			
<b>PLANEJAMENTO DA ROTINA SEMANAL ETAPA: MATERNAL II EDUCADORA:</b>			
DATA	ROTINA	LEITURA	ATIVIDADES PLANEJADAS
Sexta-feira 23/10/2015	Receber as crianças Café Chamada Roda da	A abelha que queria ser rainha	Atividade dirigida: Reciclagem e sua importância Artes: Construção do lixo Movimento: Circuito com correr e bola Brinquedo: de casa
Segunda-feira 26/10/2015	conversa Solário Cartaz de pregas	O ovo	Fantoches: criatividade e coordenação Projeto Leitura: João e o pé de feijão Projeto Meio ambiente: Molhar a horta/ reciclagem Movimento: Amarelinha.
Terça-feira 27/10/2015	Vogais Alfabeto Numerais Calendário Dia/mês/an	João e o pé de feijão	Atividade dirigida: Coleta seletiva – Meio ambiente Parque: Socialização e movimento Vídeo: Continuação – João e o pé de feijão Jogos: blocos de encaixe – cores e formas
Quarta-feira 28/10/2015	o Tempo/clima Cantigas	A abelha que queria ser rainha	Atividade extra: dedoches – Princesa e o sapo Jogos: pescaria Música e dança: “Patati e Patatá” e “Chiquititas”
Quinta-feira 29/10/2015	Colação 1ª atividade 2ª atividade Almoço Higiene Soninho Lanchinho 3ª atividade 4ª atividade Jantinha Saída	Vamos passear	Vídeo: Continuação: João e o pé de feijão Parque: socialização e movimento Projeto leitura: João e o pé de feijão Piscina de bolinha: cores e movimento.

**Fonte:** Elaboração da autora

Os quadros de horário e rotina expostos acima nos permitiram uma percepção inicial sobre como a organização do tempo é entendida e realizada nas E.E.I.s participantes da pesquisa. A partir deles e juntamente com as narrativas das professoras e as observações feitas em campo, elaboramos outros quadros que retratam a distribuição do tempo nesse período em que crianças e adultos permanecem na escola, os quais serão analisados na seção 3 desta dissertação e revelam muito sobre como esse tempo, organizado institucionalmente, prioriza ou não cada momento vivido pelas crianças dentro das E.E.I.s.. Salientamos que, a apresentação desses quadros é feita abaixo a título de exemplificação. Para nossa análise organizamos os dados produzidos sobre a organização temporal da seguinte forma: quadros

<sup>12</sup> Devido aos feriados e organização interna da escola, as observações iniciaram na sexta-feira, 23/10/2015 e terminaram na quinta-feira, 29/10/2015. Deste modo, o quadro foi organizado a fim de contemplar as situações educativas observadas.

que apresentam grandes unidades temporais, encontradas nas 5 (cinco) escolas e que representam momentos da rotina diária das crianças: entrada, café da manhã, colação, almoço, sono, lanche, jantar e saída. Nesses quadros comparamos o tempo previsto para cada ação e o tempo realmente usado.

**Quadro 15** – Momentos de rotina: café da manhã

Café da manhã			
Escolas	Horário previsto na rotina	Duração prevista	Duração real - média
E1	7h30 – 8h	30 minutos	22 minutos
E2	7h30 – 8h	30 minutos	15 minutos
E3	7h30 – 8h	30 minutos	27 minutos
E4	7h30 – 7h45	15 minutos	25 minutos
E5	7h30 – 7h50	20 minutos	18 minutos

**Fonte:** Elaboração da autora

Quadros que trazem o número de episódios diários vividos pelas crianças: para definir este termo citamos Bondioli (2004) que define os *episódios* como unidades temporais menores determinadas pela variação de fatores dentro de uma situação educativa. Desse modo, toda vez que há mudança de algum fator na situação vivida, há um novo episódio. Por este motivo, o período de tempo que as crianças passam na escola pode ser composto por vários episódios.

**Quadro 16** – Episódios localizados nas situações educativas observadas

E1 – Maternal II A			
Situações educativas	Número de episódios manhã	Número de episódios tarde	Total de episódios
1	20	19	39
2	14	17	31
3	15	18	33
4	16	16	32
5	15	13	28

**Fonte:** Elaboração da autora

Quadros que contemplam as propostas educativas feitas pelas professoras em cada situação observada, sendo que denominamos “situação educativa” cada dia observado. Estas foram numeradas em ordem cronológica de 1 a 25.

**Quadro 17** – Propostas localizadas nas situações educativas observadas.

Situação educativa 17 – E4		
Propostas	Período	Duração
1. Jogo de encaixe	manhã	53 minutos
2. Roda de conversa	manhã	10 minutos
3. Movimento	manhã	20 minutos
4. Vídeo	manhã	40 minutos
5. Vídeo	tarde	1 hora e 25 minutos
6. Brincadeira – brinquedos diversos	tarde	1 hora

**Fonte:** Elaboração da autora

## 2.4 Sujeitos da pesquisa

Para a realização da pesquisa relatada nesta dissertação, selecionamos um conjunto de 10 professoras distribuídas em 5 escolas municipais. A fim de preservar o anonimato das professoras, nesta dissertação, serão denominadas de P1 a P10. É importante ressaltar que todas as professoras participantes assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido conforme normativa do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Faculdade de Filosofia e Ciência de Marília – Unesp. A pesquisa foi submetida ao CEP no dia 17/12/2014 e homologada com parecer favorável na reunião do dia 12/03/2015, de acordo com parecer nº 1.013.737.

Apresentamos os sujeitos da pesquisa, organizados de acordo com as escolas em que estão distribuídos como demonstra o quadro abaixo:

**Quadro 18** – Sujeitos da pesquisa

Escola	Sujeitos da pesquisa	Turma observada
<b>E1</b>	P1 e P2	Maternal II A com 20 crianças
<b>E2</b>	P3 e P4	Maternal II A com 33 crianças
<b>E3</b>	P5	Maternal II B com 17 crianças
<b>E4</b>	P6 e P7	Maternal II A com 20 crianças
<b>E5</b>	P8, P9 e P10	Maternal II com 27 crianças

**Fonte:** Elaboração da autora

O quadro revela que, das cinco escolas observadas, uma delas conta com uma professora por turma, em três escolas há duas professoras por turma e na E5 são três professoras. No entanto, cabe salientar que a P8 passa o dia todo com a turma, enquanto a P9

e a P10 foram deslocadas de outras turmas para auxiliá-la: a P9 no período da manhã e a P10 no período da tarde.

Percebemos, também, que a média é de 23 crianças por sala. A discrepância entre o número de crianças da E2 e das demais é devido à construção de casas populares formando um novo bairro próximo à instituição, o que fez com que a demanda de crianças aumentasse nesse ano. É importante comentar que, de acordo com as informações dadas pela direção da escola, todas as turmas estão com grande número de crianças.

Apresentamos ainda um quadro descritivo com dados pessoais e de formação das professoras participantes da pesquisa:

**Quadros 19** – Dados pessoais e formação profissional das professoras investigadas

<b>Professora</b>	<b>Idade</b>	<b>Formação</b>	<b>Tempo no cargo</b>	<b>Horário de trabalho</b>
<b>P1</b>	30 anos	Pedagogia	5 anos	6h50 às 16h20
<b>P2</b>	41 anos	Magistério	5 anos	7h30 às 17h
<b>P3</b>	34 anos	Magistério	3 anos	6h30 às 16h
<b>P4</b>	41 anos	Pedagogia	5 anos	8h30 às 17h30
<b>P5</b>	35 anos	Magistério	5 anos	6h30 às 17h30
<b>P6</b>	34 anos	Magistério	1 ano	6h 30 às 15h
<b>P7</b>	34 anos	Pedagogia	2 anos	8h30 às 17h
<b>P8</b>	40 anos	Pedagogia	5 anos	6h55 às 17h30
<b>P9</b>	28 anos	Pedagogia	5 anos e meio	7h às 17h
<b>P10</b>	29 anos	Magistério	1 ano e meio	12h45 às 17h15

**Fonte:** Elaboração da autora

Por meio do quadro pudemos verificar que, das dez professoras participantes da pesquisa ora apresentada, cinco têm formação em Pedagogia e as outras cinco possuem habilitação para o Magistério. A média de tempo na função é de aproximadamente quatro anos, entretanto, notamos duas professoras com menos de dois anos no cargo.

Esse panorama de apresentação e detalhamento dos percursos do levantamento bibliográfico, da caracterização das escolas e dos sujeitos da investigação contribui para as sistematizações e análises componentes das seções seguintes.

### **3 TEORIA E PRÁTICA: ORGANIZAÇÃO TEMPORAL E POSSIBILIDADES DE HUMANIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Nesta seção, apresentamos discussões sobre conceitos da Teoria Histórico-Cultural, que, a nosso ver, constituem-se fundamentos para práticas educativas conscientes e intencionais na Educação Infantil, dirigidas à promoção de situações motivadoras de atividades por meio das quais as crianças aprendam e se desenvolvam de modo cada vez mais significativo. Nosso intuito é analisar e discutir os dados produzidos em campo, pensando as implicações pedagógicas desses conceitos para a organização do tempo nas Escolas de Educação Infantil. Tais discussões visam responder ao objetivo da pesquisa de compreender aspectos indicativos da organização do tempo da instituição e do tempo da criança em E.E.I.s municipais de Avaré (SP), focando os impactos dessa organização no processo de humanização na infância.

A fim de analisarmos os dados produzidos em campo é essencial resgatar conceitos estruturadores da Teoria Histórico-Cultural expressados na introdução desta dissertação. Na perspectiva dessa teoria, o desenvolvimento humano é histórico e social e se dá por meio das relações que o sujeito estabelece, desde o nascimento, com os outros e com o meio a seu redor. Leontiev (1978) afirma que o sujeito vai adquirindo, no decorrer de sua vida, as capacidades que o farão homem. Dessa forma, parafraseando o autor, torna-se possível ressaltar que o homem não nasce homem, mas se torna homem ao se apropriar dos objetos e outros elementos culturais (materiais ou não) produzidos pelas gerações anteriores e estabelecer relações com os outros. Nesse processo se humaniza. Para os representantes da Teoria Histórico-Cultural, a educação é o pilar central dessa construção, uma vez que o desenvolvimento acontece a partir do momento que houver aprendizagens (VYGOTSKY, 1935; VIGOTSKII, 1988; MELLO, 2002; VIGOTSKI, 2010).

A partir disso, é essencial refletir sobre o lugar que a criança ocupa no sistema de relações sociais,

[...] porque isso realmente determina suas relações pessoais, íntimas, com [as] pessoas. Não apenas seus êxitos e seus malogros dependem dessas relações, como suas alegrias e tristezas também estão envolvidas com tais relações e têm força de motivação. [...] Essa é a posição real da criança, a partir da qual o mundo das relações humanas se desdobra diante dela, posição governada pela situação objetiva que a criança ocupa nessas relações. (LEONTIEV, 2014, p. 60).

Desse modo, pensar o lugar ocupado pelas crianças nas relações que estabelecem especialmente na Escola de Educação Infantil implica discutir sobre o conceito de criança que

fundamenta as ações educativas destinadas à pequena infância, afinal é a percepção que o professor e a escola, de modo geral, têm sobre a criança que determinará a maneira como ela será tratada.

No decorrer da história, em especial no Brasil, graças às diversas pesquisas e aos novos olhares direcionados à infância, o conceito de criança vem se modificando. Porém, algumas ideias como: o conceito de criança como reprodutora de conhecimento, identidade e cultura, um recipiente vazio, pronto para ser preenchido por aquilo que os adultos a sua volta julgavam necessário; a criança como ser inocente; a criança concebida como ser da natureza, com características pré-estabelecidas (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003), que por algum tempo dirigiram as práticas com crianças pequenas e que, infelizmente, ainda permeiam práticas atuais, revelam uma criança passiva, dependente e incapaz, que deve apenas reproduzir conhecimentos e o sistema que lhe é imposto. Essa visão traz consequências para a aprendizagem e desenvolvimento da criança, uma vez que as situações propostas a ela serão efetivadas no modo como são compreendidas, especialmente no ambiente escolar.

Ao encontro de tais compreensões surge um novo conceito de criança. Conceito este que, de acordo com Lima (2005, p. 58), enxerga a criança como “[...] capaz de relacionar-se, de interagir, de comunicar-se, de internalizar conhecimentos atribuindo sentido a eles, a partir das relações sociais de que participa e do lugar que ocupa nessas relações”. O entendimento sobre quem é a criança influencia as escolhas feitas nas Escolas de Educação Infantil, uma vez que: “a percepção da criança como cidadão de direitos, competente e capaz, facilita o acesso delas ao conhecimento e à cultura, garante o direito à igualdade de oportunidades e, conseqüentemente, leva a uma nova concepção de infância” (LIMA; RIBEIRO; VALIENGO, 2012, p. 72).

Com base na premissa de que a Educação é motora do processo de humanização, porque desenvolvemo-nos à medida que nos relacionamos com pessoas e objetos da cultura, destaca-se a ligação intrínseca entre o conceito de ser humano e o conceito de criança e de aprendizagem, visto que a maneira como compreendemos como se dá o processo de desenvolvimento da criança influencia diretamente as escolhas e as ações desenvolvidas nas Escolas de Educação Infantil.

Neste ponto das discussões, surge a indagação: como a criança aprende?

O primeiro fato a ser considerado quando refletimos sobre a aprendizagem infantil é que ela começa muito antes da entrada na escola (VIGOTSKII, 2014). Isso significa que a criança leva para a escola uma história de aprendizagens já realizadas antes desse momento. Por este motivo, a escola não deve considerá-la como um ser esvaziado de conhecimento.

Afinal, “Aprendizagem e desenvolvimento não entram em contato pela primeira vez na idade escolar, portanto, mas estão ligados entre si desde os primeiros dias de vida da criança” (VIGOTSKII, 2014, p. 110).

Em segundo lugar, devemos ter claro que a aprendizagem precisa ser coerente com o momento de desenvolvimento da criança (VIGOTSKII, 2014). Na perspectiva histórico-cultural há dois momentos no desenvolvimento infantil que devem ser considerados no trabalho diário com as crianças. O nível do *desenvolvimento efetivo da criança* – também nomeado, por autores contemporâneos, de zona de desenvolvimento real -, refere-se ao desenvolvimento psíquico já alcançado por ela, isto é, tudo o que a criança é capaz de realizar sozinha. O segundo nível recebe o nome de *zona de desenvolvimento potencial* e está relacionado a tudo o que a criança é capaz de realizar com a ajuda do adulto. “A diferença entre o nível das tarefas realizáveis com auxílio do adulto e o nível das tarefas que podem desenvolver-se com uma atividade independente define a área de desenvolvimento potencial da criança.” (VIGOTSKII, 2014, p. 112).

Assim, tudo o que a criança é capaz de fazer hoje com a ajuda de um adulto, amanhã será capaz de fazer sozinha (MELLO, 2004; VIGOTSKII, 2014). Desse modo, a educação deve atuar na área de desenvolvimento potencial da criança, com perspectiva de contribuir para a formação da humanidade nas crianças.

Para Vigotskii (2014, p. 114), “Um ensino orientado até uma etapa do desenvolvimento já realizado é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento geral da criança, não é capaz de dirigir o processo de desenvolvimento, mas vai atrás dele”. Isso significa que as propostas educativas feitas às crianças devem considerar suas necessidades, porque o bom ensino é aquele que incide sobre a *zona de desenvolvimento potencial*; já que de nada adianta ensinar à criança o que ela já sabe ou algo além de suas possibilidades de realização com a ajuda do outro (MELLO, 2004).

Se a criança só aprende os usos dos objetos e instrumentos criados pela humanidade, no decorrer da história, ao apropriar-se das características e aptidões cristalizadas nesses objetos, é imprescindível que ela tenha contato direto com eles, reproduzindo seus usos sociais. Estes, por sua vez, são ensinados pelos adultos. A aprendizagem não é resultado de um processo de criação, mas de um processo de reprodução dos usos dos objetos, das relações sociais, dos costumes e dos hábitos sociais (MELLO, 2004, p. 145). Por este motivo, o ensino deve acontecer de forma colaborativa entre adulto (professor) e criança.



O processo de aprendizagem e, conseqüentemente, de formação e desenvolvimento das características especificamente humanas na criança é um processo único e se dá primeiro nas relações sociais para, depois, tornar-se interno:

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas: a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas. (VIGOTSKII, 2014, p. 114).

Reiteramos, assim, o valor das relações sociais para o processo de aprendizagem, uma vez que é na relação com o outro que a criança entra contato com a cultura mais elaborada. Lembrando que todas essas relações são mediadas: pelo outro, pelos símbolos e signos, pelos instrumentos da cultura.

Pelo exposto, afirmamos que a aprendizagem precede o desenvolvimento, é ela que impulsiona esse desenvolvimento da criança. Sem aprendizagem não há mudanças significativas no desenvolvimento, como assegura Vigotskii (2014, p. 115): “Uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem”.

Esses fundamentos teórico-científicos tornam-se, em nossa compreensão, alicerces essenciais para a discussão proposta na sequência, com base nos dados produzidos na pesquisa. Ressaltamos ainda que, ao tratarmos os dados e sistematizá-los para análise, dois eixos emergiram, a partir de nossas apropriações teóricas. Esses eixos são os seguintes:

- A essencialidade do tempo na cultura escolar na Educação Infantil;
- Respeito ao ritmo e às particularidades da atividade infantil.

Desse modo, trazemos possibilidades de análise de dados oriundos de entrevistas e de observações de situações da prática pedagógica de profissionais trabalhadoras em E.E.I.s da cidade de Avaré, SP.

Destacamos que discutir a organização temporal nas Escolas de Educação Infantil envolve mais do que pensar apenas os quadros de horários elaborados por cada escola para utilização no decorrer do ano. Compreendemos o tempo como um dos elementos que compõe a cultura existente dentro do ambiente escolar, intimamente ligado à organização dos espaços, à disposição, tipos e qualidade dos materiais, objetos e brinquedos oferecidos às crianças; às propostas educativas feitas e que podem se configurar como atividades; além de ser expressão das concepções dos profissionais que atuam com as crianças pequenas. Tais concepções sobre

a criança e seu desenvolvimento, sua atividade e aprendizagem se constituem como base para a elaboração do planejamento a partir do qual a organização temporal respeite as particularidades do desenvolvimento infantil e ofereça às crianças possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento.

Desse modo, nas páginas seguintes, apresentamos discussões não só sobre o tempo, mas, também, sobre a cultura escolar, os espaços ocupados pelas crianças considerando e em articulação com o tempo institucional determinado socialmente; sobre os tipos de materiais, brinquedos e objetos disponíveis; sobre as relações estabelecidas; sobre as propostas feitas nesse espaço e dentro desse período de tempo e o quanto elas colaboram para que a principal atividade infantil, a brincadeira, aconteça; sobre o papel do professor como aquele que planeja, articula e organiza consciente e intencionalmente todos esses elementos em favor de uma educação humanizadora.

### **3.1 A essencialidade do tempo na cultura escolar na Educação Infantil**

Neste item, discutimos acerca da cultura presente no interior da escola apontando, especificamente, aspectos relativos à organização do tempo e suas implicações para a formação da humanidade nas crianças.

Destacamos, inicialmente, o conceito de cultura escolar com ênfase nos estudos de Azanha (1995), Frago (1995) e Barros (2014), que contribuem para a compreensão dessa cultura escolar como um conjunto de elementos internos da escola.

Em relação à apropriação do sentido de escola para as crianças pequenas, os estudos de Barros (2014) acenam para reflexões sobre esse conjunto de elementos componentes de uma cultura escolar. Para ela, esse termo:

[...] constitui-se por vários fatores, como a estrutura física e social da escola, concepções de desenvolvimento e educação que nela se agregam, regimentos, horários, além dos atores sociais que dela participam, como professores, funcionários, pais e crianças. (BARROS, 2014, p. 31).

Isso significa que a maneira como a criança é concebida na Escola de Educação Infantil, assim como as compreensões docentes e as de outros profissionais lá atuantes, especialmente relacionadas ao modo como se dá a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, regem as ações realizadas na escola, como, por exemplo, a organização dos horários de entrada e saída; a preparação dos espaços para receber as crianças; o acolhimento às crianças e suas famílias; a quantidade, a qualidade e a maneira como os materiais e objetos

estão dispostos no espaço. Com esse entendimento, tudo o que compõe a escola representa a cultura lá existente.

Assim, salientamos que, embora as escolas pesquisadas sejam organizadas de maneira parecida, cada uma delas possui uma estrutura interna, já que possuem características próprias e singulares, o que envolve, também, “[...] questões da dimensão cotidiana, tanto naquelas que se relacionam à materialidade, quanto naquelas outras relacionadas aos significados simbólicos do mundo da escola.” (GONÇALVES; FARIA FILHO, 2005, p. 41).

Nessa perspectiva, para a compreensão da cultura típica de cada escola, não basta a caracterização descritiva dos profissionais que atuam nos espaços escolares, bem como acerca das condições econômicas, políticas e sociais de cada instituição, mas considerar as práticas escolares, os conflitos vividos por seus sujeitos, assim como mentalidades, discursos e atitudes, porque todas as manifestações que ocorrem no ambiente escolar se objetivam nas práticas pedagógicas (AZANHA, 1995).

A cultura escolar é, assim, influenciada pela cultura social, na qual a escola está inserida e, por este motivo, apoiada em questões políticas, econômicas e ideológicas, as quais influenciam diretamente as práticas educativas com as crianças (BARROS, 2014).

De acordo com Frago (1995), é possível assinalar a existência de uma cultura escolar porque a escola é uma instituição, assim como a escola só é uma instituição porque existe uma cultura escolar. Daí depreendemos que não há como falar em cultura escolar sem falar em vida escolar e tudo que remete a ela, porque se trata de um *conjunto de aspectos institucionalizados* e tais aspectos incluem:

[...] práticas e condutas, modos de vida, hábitos e ritos – a história cotidiana do fazer escolar -, objetos materiais – função, uso, distribuição do espaço, materialidade física, simbologia, introdução, transformação, desaparecimento... -, e modos de pensar, assim como significados e ideias [socializadas]. (FRAGO, 1995, p. 68-69, tradução nossa).<sup>13</sup>

Em suma, a cultura escolar não é apenas a organização da instituição de acordo com regras e normas, mas todas as concepções, as situações vividas em seu interior, as relações sociais lá vivenciadas, as propostas educativas efetivadas, a formação de seus profissionais e a organização do tempo institucional e também os tempos individuais.

Considerando ainda os estudos de Frago (1995) sobre a cultura escolar, destacamos a existência de alguns elementos que a compõe e definem. Para esse estudioso, os mais relevantes são: o tempo e o espaço escolar.

<sup>13</sup> [...] prácticas y conductas, modos de vida, hábitos y ritos – la historia cotidiana del hacer escolar -, objetos materiales – función, uso, distribución en el espacio, materialidade física, simbologia, introducción, desaparición... -, y modos de pensar, así como significados e ideas compartidas.

Sobre o tempo, Frago (1995) assevera de que se trata de uma elaboração social e que uma de suas modalidades é o tempo escolar,

[...] um tempo também diverso e plural, individual e institucional, condicionante de e condicionado por outros tempos sociais; um tempo aprendido que configura a aprendizagem do tempo; uma construção, em suma, cultural e pedagógica; um *evento cultural*. (FRAGO, 1995, p. 72, grifos do autor, tradução nossa).<sup>14</sup>

Dá a compreensão de que o tempo escolar não é uma estrutura neutra, mas uma sucessão de momentos nos quais se distribuem as ações educativas, expressando concepções, valores e uma gestão e sendo interiorizado e aprendido pelas crianças (FRAGO, 1995).

Vale destacar o fato de que o tempo escolar é, concomitantemente, pessoal e institucional, além de ser vivenciado por todos os sujeitos que convivem no ambiente escolar.

Sobre isso o autor comenta:

[...] o tempo escolar é uma construção social [...], um produto cultural que implica uma determinada vivência e experiência temporal. Um tempo que é organizado e construído social e culturalmente como tempo específico, mas que, por sua vez, é vivido não somente por professores e alunos, mas também pelas famílias e comunidade em seu conjunto, mediante sua inserção e relação com outros ritmos e tempos sociais. (FRAGO, 1995, p. 72, tradução nossa).<sup>15</sup>

Essa perspectiva enfatiza a relevância da organização temporal dentro da cultura escolar, e o quão essencial é que todos os sujeitos, que convivem nesse espaço socialmente organizado, tenham seus tempos reconhecidos e respeitados.

O tempo institucional é um dos tempos presentes na escola e possui várias configurações. Uma delas está condicionada à *estrutura do sistema educativo*, seus ciclos, níveis, ritos de passagem e provas. Outras são determinadas pelo *calendário escolar* que impõe o início e o fim do ano letivo, o período de férias e feriados; há também aquelas configurações relacionadas à divisão das disciplinas e propostas educativas ao longo do tempo estabelecido: ano, semestre, bimestre, mês, semana, dia, manhã e tarde (FRAGO, 1995, p. 73). Tais configurações se materializam nos quadros de horários – os quais são chamados de rotina – elaborados pelos profissionais da escola.

<sup>14</sup> [...] un tempo también diverso y plural, individual e institucional, condicionante de e condicionado por otros tempos sociales; un tempo aprendido que conforma el aprendizaje del tiempo; una construcción, em suma, cultural y pedagógica; un “hecho cultural”.

<sup>15</sup> [...] el tempo escolar es una construcción social [...], um produto cultural que implica una determinada vivencia e experiencia temporal. Un tempo que es organizado y construído social y culturalmente como tal tempo específico, pero que, a la vez, es vivido no solo por los profesores y los alumnos sino también por las familias y la comunidad em su conjunto, mediante su inserción y relaciones com el resto de los ritmos y tempos sociales.

Assim como outros elementos que estruturam a escola, o tempo revela características específicas da educação, não só porque materializa as concepções de educação, mas também porque essa materialidade institui o discurso pedagógico e cultural. As ações que ocorrem na escola tais como: instituição de horários, pausas, descansos, férias e disposição das sequências de propostas exigem que sejam ações dirigidas à humanização (ESCOLANO, 1992).

Com base nas proposições de Escolano (1992, p. 56, grifos do autor) “o tempo [...] não é um simples esquema formal ou uma estrutura neutra [...], é nele que “sucedem” os acontecimentos educativos, isto é, onde se “situam” as atividades escolares.” É visto como construção cultural e pedagógica, e reflete as concepções e modos de gestão da escola.

Assim, “[...] os calendários e horários escolares são os primeiros elementos reguladores do tempo vivenciado na infância, na estruturação da vida humana” (ESCOLANO, 1992, p. 57). Devido a isso, sua organização merece atenção a fim de que as construções da noção de tempo na infância e o modo como a criança vivencia esse tempo respeite suas necessidades e lhe permitam vivências positivas que possam contribuir para o seu pleno desenvolvimento.

No que se refere ao relógio como uma das materializações do tempo na sociedade em que vivemos e, por este motivo, elemento presente nas Escolas de Educação Infantil, Elias (1998, p. 7), em seus estudos, analisa as construções das noções de tempo da atualidade com base na criação e uso do relógio. O autor afirma que os relógios não medem o tempo invisível, mas “algo perfeitamente captável” como a duração de um dia de trabalho ou de um eclipse lunar, porque foram criados e padronizados pela sociedade.

Reafirmando as ideias de Escolano, Elias (1998) aponta o fato de que nas sociedades mais complexas, símbolos como relógios e calendários, servem para regular as relações entre os homens; o que, mais uma vez, o caracteriza como construção e produção social e cultural.

O relógio é invenção do século XIV e passou a integrar não só a arquitetura escolar externa, estando presentes em suas fachadas, mas também o mobiliário escolar, nas paredes internas das salas e também nos corredores. Mesmo sem estar presente materialmente, o relógio está nas salas de referência das crianças, algumas vezes nos pulsos das professoras; outras, na forma de controle do tempo com os horários de entrada, lanche, higiene, sono e saída (VIEIRA, 2000).

Baseados nos estudos de Barbosa (2000) e Vieira (2000), afirmamos que a criação do relógio foi pontual para a formulação dos conceitos sobre tempo, ao marcar o ritmo das ações, ordenar os ciclos de existência e controlar socialmente a duração do tempo.

Assim, o relógio é incorporado à escola como organizador da vida escolar e do tempo da infância. Ele marca a rotina das crianças e dos professores e, de certa forma, acaba se tornando uma tentativa de manter o controle social (ESCOLANO, 1992; BARBOSA, 2000; VIEIRA, 2000).

Nesse sentido, o tempo está presente no espaço escolar de muitas formas, uma delas é na organização do dia a dia escolar com os horários de entrada, tarefas, lanche, brincadeira. Esse tempo cronometrado por meio dos planos de aula e dos quadros organizadores demonstra a necessidade de controle constante, além de nos remeter à ideia de algo pré-determinado, inflexível e homogeneizado (VIEIRA, 2000).

Nessa perspectiva, enfatizamos o papel da organização temporal nas Escolas de Educação Infantil e na constituição da cultura escolar, e o quão essencial é que todos, que convivem nesse espaço socialmente organizado, tenham seus tempos reconhecidos e respeitados. Afinal, no dia a dia das Escolas de Educação Infantil existe uma pedagogia implícita que se expressa na organização espacial e temporal e revela concepções nem sempre declaradas.

Com base nessas premissas, a fim de compreender como a organização temporal é pensada nas Escolas de Educação Infantil investigadas e de que maneira impactam as práticas educativas, indagamos às professoras “*se o tempo que as crianças passam na escola deve ter algum tipo de organização*”. Abaixo seguem as respostas mais expressivas dadas ao questionamento, que embasam as reflexões a seguir:<sup>16</sup>

**P4-** *sim... o tempo é importante para organização senão você fica perdido... as crianças também... é o que gera aquela bagunça... a rotina é importante para as crianças... a organização dentro dos horários com essa rotina diária para que a criança possa desenvolver as atividades ... e na cabeça delas ela vai ter TODO dia aquele ritmo... [...] horários... então é tudo... tudo marcadinho certinho... tem que ter sim...[...]*

**P6-** *ele tem... nós temos uma rotina que é até pregada na nossa sala tudo... de segunda a sexta-feira tem a nossa rotina do que é para ser feito com a criança [...]*

**P10-** *ah:... sim tem... ele é organizado... já é para isso... já tem essa organização... para que... não que se crie robôs que têm que fazer tudo certinho... mas tem que ter essa rotina para que eles aprendam que a vida não é só farra e festa [...]*

---

<sup>16</sup> O tratamento dos dados revelou aproximações nas respostas obtidas das entrevistadas em algumas questões. Em virtude disso, para a fluidez da leitura, em alguns momentos, nesta seção, selecionamos as respostas mais representativas para a discussão proposta.

As respostas obtidas são indicativas de que as professoras não só acreditam que o tempo nas Escolas de Educação Infantil deva ser organizado como reconhecem a existência dessa organização nas escolas que atuam.

Em nossos estudos aprendemos que a organização temporal nas Escolas de Educação Infantil reflete concepções docentes, especialmente sobre quem é a criança, como ela aprende e se desenvolve. Essa constatação revela, assim, a organização temporal como um dos elementos educativos a ser planejado e organizado de modo intencional e consciente, possibilitando às crianças uma infinidade de relações com a cultura mais elaborada, contribuindo para formação de sua humanidade.

Nas Escolas de Educação Infantil, a organização dos tempos, espaços, materiais e propostas educativas se materializa na elaboração da rotina. De acordo com os estudos de Barbosa (2000), a rotina é definida como categoria pedagógica elaborada por professores, coordenadores e diretores, a partir da qual todo trabalho com as crianças é desenvolvido.

Organizar a rotina com as crianças, pensando nos usos do tempo e do espaço, na diversidade de materiais oferecidos e nas possibilidades de relações, é dar a elas oportunidades para que se desenvolvam plenamente, levando em conta suas individualidades, ritmo de aprendizagem e conhecimento de mundo e necessidades. Para tanto, a rotina não pode ser rígida e inflexível, mas se constituir a partir da relação com bens culturais (SOUZA, 2013).

Assim, ao planejar a rotina, é essencial considerar, dentre outros fatores, a organização temporal e os tempos que a compõe. No dia a dia nas Escolas de Educação Infantil encontramos o tempo institucional, por meio do qual se determinam os horários de entrada, saída, alimentação, descanso, higiene e propostas educativas; e o tempo subjetivo, que está relacionado com cada criança e seu ritmo de aprendizagem e conhecimento de mundo. Ao vivenciar o tempo institucional, é primordial que a criança tenha a oportunidade de vivenciar seu tempo individual, como maneira de garantir seus direitos fundamentais e suprir suas necessidades e especificidades de aprendizagem.

A partir do exposto, torna-se imprescindível refletir sobre como essa organização é realizada nas escolas observadas. Para tanto, indagamos as professoras sobre “*como deve ser essa organização*”. Destacamos quatro respostas, dadas as similaridades das demais:

*P3- oh:... a gente seguindo a nossa rotina... daí anda... porque tem a hora do conto... tem a hora da atividade... tem a hora delas brincarem... tem a hora do lanchinho o almoço... então tem... tem que seguir certinho o cronograma... tem dia que... às vezes nós acabamos não seguindo ou é muita criança... as crianças estão muito agitadas... mas seguindo o cronograma.*

*P5- de acordo com a rotina que a gente vai seguir... eles têm horário para tudo aqui dentro[...]*

*P7- eh:... através da... então... através da rotina... eles têm a rotina... já começa a:... ter noção de regras... que é muito importante na sociedade... o mundo não vive sem regras... então já começa pela rotina... pela hora do soninho... hora da alimentação... hora do brincar... hora da atividade [...]*

*P8- então... ele já organizado de acordo com as rotinas... não é uma coisa assim jogada... tudo tem seu horário certinho... tudo limitado certinho... então eu acho que não é um tempo que atrapalha em nada... está contribuindo bem.*

Ao serem questionadas sobre o modo como essa organização pode acontecer, as respostas foram unânimes em afirmar que acontece por meio da divisão das propostas educativas no decorrer do dia e que se materializa nos quadros de horário. Suas respostas vão ao encontro das premissas apresentadas nesta dissertação, reveladoras da necessidade de organização temporal dirigida a uma educação humanizadora.

Entretanto, a partir dessas narrativas, é possível outras reflexões, como, por exemplo: a organização temporal é feita com base nos horários dos adultos; as rotinas são inflexíveis; há uma fragmentação do tempo denotativa da necessidade de controle e disciplina o que demonstra que o tempo das crianças não é respeitado.

Pesquisas recentes apontam o quanto as questões levantadas acima estão presentes nas práticas educativas dirigidas às crianças pequenas (BARBOSA, 2000; VIEIRA, 2000; LIMA, 2005; SINGULANI, 2009; VIEIRA, 2009; MARCOLINO, 2013; DE MARCO, 2014; SCUDELER, 2015). O modo como o tempo vem sendo organizado nas E.E.I.s expressa, pelos indícios revelados nas observações das práticas pedagógicas e pelas narrativas docentes, aspectos referentes à questão do controle do adulto em relação à criança; numa aparente tentativa de encaixar a criança em um molde socialmente planejado nesses ambientes escolares investigados – qual seja a atitude de obediência, silêncio, espera e submissão, caracterizando um lugar de passividade, dependência, incapacidade da criança, o que compromete as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento pleno na infância.

A tentativa de controlar as crianças e enquadrá-las em um sistema homogêneo permeia a educação há muito tempo. Em seu texto “Corpos Dóceis”, Foucault (2009) discute a disciplinarização dos corpos iniciada nas instituições militares e adotadas, dentre outras instituições, pelas educacionais.

Sobre esse assunto, o autor comenta que os processos disciplinares, que visam ao controle dos corpos, existiam há muito tempo em conventos e exércitos. Mas foi nos séculos XVII e XVIII que se tornaram forma de dominação:



O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto mais útil, e inversamente. (FOUCAULT, 2009, p. 133).

A partir de então passa a existir uma política de controle, de coerção que manipula *elementos, gestos e comportamentos*. Para o autor, essa disciplina “fabrica corpos dóceis” (FOUCAULT, 2009, p. 133), o que, em suas palavras, por um lado aumenta as forças do corpo no que se refere a sua utilidade econômica – um corpo dominado pode ser usado para o fim que se quer; e, por outro, diminui as forças do sujeito em termos políticos de obediência – um sujeito dominado, controlado torna-se incapaz de posicionar-se politicamente e acaba sujeitando-se à ideologia política vigente.

A disciplinarização começa com a distribuição dos sujeitos no espaço. Uma das técnicas citadas por Foucault (2009) e difundida nas Escolas de Educação Infantil é o uso da fila. Com base em suas assertivas, os indivíduos são definidos pelo lugar que ocupam *na seqüência e distância que os separa do outro*. Assim, a disciplina “[...] individualiza os corpos por uma localização [...]” (FOUCAULT, 2009, p. 141).

No século XVIII, começa a figurar a ordenação em fileiras, que, na escola, definem a distribuição dos sujeitos. As filas são feitas em sala, nos corredores, nos pátios. Crianças, jovens e adultos são separados, por exemplo, por idade, por tarefas, por dificuldades, comportamento, formando assim uma “hierarquia do saber” (FOUCAULT, 2009, p. 141). Ao determinar o lugar de cada sujeito, o controle da escola se torna mais fácil; é possível controlá-los individualmente e, ao mesmo tempo, trabalhar com todos. O espaço escolar é transformado em “[...] uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar.” (FOUCAULT, 2009, p. 141-142).

De acordo com Foucault (2009), o tempo é uma das formas de controle e isso acontece por meio das determinações de horários. Esse estudioso apresenta um exemplo de como as propostas educativas eram distribuídas no tempo em escolas do início do século XIX:

À última pancada do relógio, um aluno baterá o sino, e, ao primeiro toque, todos os alunos se porão de joelhos, com os braços cruzados e os olhos baixos. Terminada a oração, o professor dará um sinal para os alunos se levantarem, um segundo para saudarem Cristo, e o terceiro para se sentarem (LA SALLE, s/d *apud* FOUCAULT, 2009, p. 145).

Vale ressaltar que, quanto mais o tempo é subdividido, maior controle há sobre os corpos, assim como maior a facilidade de torná-los dóceis, obedientes. Finalizando suas ideias Foucault (2009, p. 153) reitera: “Esse é o tempo disciplinar que se impõe pouco a pouco à

prática pedagógica – especializando o tempo de formação e destacando-o do tempo adulto, [...] qualificando os indivíduos de acordo com a maneira como percorreram essas séries”.

As proposições acima revelam uma realidade que parece distante, sobretudo pelo momento histórico que o autor destaca. Entretanto, torna-se essencial olhar para as práticas educativas dentro das Escolas de Educação Infantil contemporâneas, para refletirmos acerca da maneira como o tempo vem sendo organizado e sob quais concepções se ampara, e nos questionarmos o quanto essa necessidade de controle, disciplinarização e obediência está distante, ou não das práticas efetivadas na Educação Infantil.

Para tanto, a organização do tempo não pode ser inflexível, muito menos seguir uma ordem hierárquica na qual cada proposta deve ser realizada exatamente nos mesmos horários. A inflexibilidade faz com que o dia a dia fique *rotinizado*, além de não considerar o ritmo, a participação, as relações com o mundo que todas as crianças estabelecem a todos os momentos dentro das Escolas de Educação Infantil (AMORIM, 2005).

Decorre disso, o valor de pensarmos o papel do professor como responsável pela organização do tempo. Para isso, a rotina de trabalho com as crianças precisa ser planejada e gerida com base nas especificidades de aprendizagem e de desenvolvimento infantil, a fim de que as propostas pedagógicas conduzam às crianças a atividades promotoras de apropriação de conhecimentos capazes de elevar o desenvolvimento infantil a patamares mais elevados, deixando de lado a necessidade de controle e disciplinarização.

Com intuito de pensar o papel do professor como aquele que organiza de forma intencional e consciente os tempos na Educação Infantil, apresentamos, a seguir, excertos de narrativas das professoras sobre “*sua participação na organização temporal das escolas em que atuam*”:

**P1-** *no: nosso caso... :sim... as duas... bom nós procuramos fazer a rotina juntas... sempre tendo relação uma com a outra [...].*

**P2-** *ah... sim participo... tem um pouco da coordenação... que:... que passa para nós... mas quem participa também do... do... desse... assim a direção passa para nós o... como que deve ser feito... mas também quem faz essa organização somos nós [...].*

**P3-** *sim... ah:... os horários... foi nós que fizemos... tipo assim a vice-diretora deu o modelo... nós vimos qual o:... melhor horário para nós: que se encaixavam as atividades... e a gente... nós... eu e a P3 montamos... mas tudo segundo autorização da direção.*

**P4-** *sim... [...] é proposta para nós a rotina e você vai elaborar essa rotina de acordo com a sua turma... de acordo com a sua realidade dentro da sua sala.*

**P5-** *não só é dado o tempo e dito... está aqui a rotina... trabalhe.*

**P6-** *nós participamos... é dado uma:... uma divisão para nós no começo do ano e isso vai ser seguido daí... durante o ano todo[...] mas nós recebemos uma folha e:: a coordenadora... a diretora falam... vocês fiquem a vontade*

*para mudar o que vocês... daí ali... nós encaixamos o que achamos melhor para criança e para nós [...].*

**P7-** *com certeza... porque a gente... nós professores... sabemos até melhor organizar... porque nós ficamos dentro da sala com eles... e o tempo que ficamos com eles dá para saber a NEcessidade de cada criança [...].*

**P8-** *participa... ah... a gente dá as ideias... pergunta se aquilo está dando certo... vamos fazer diferente... vamos mudar de horário... vamos colocar essa atividade num outro horário... a gente participa dando umas opiniões sim... quando é pedido...*

**P9-** *olha... a proposta da rotina eh:... foi repensada várias vezes junto com a coordenação e com a direção... [...] foi ouvido os professores o que estava de acordo.... o que não estava de acordo... então é participado sim.*

**P10-** *bom... da minha sala não... do maternal II... não.*

Com exceção da P5 e da P10, as demais professoras afirmam participar da organização do tempo nas instituições em que trabalham. Entretanto, numa análise de excertos de suas narrativas, articulada a reflexões sobre os registros das observações feitas em campo, é possível depreender que essa participação é parcial, uma vez que essas profissionais evidenciam receber os horários da direção e, a partir deles, podem fazer suas propostas.

Como exposto na seção 2 deste texto, todas as E.E.I.s municipais têm 3 (três) quadros para organização dos horários: o quadro de horário geral; o quadro de rotina permanente e o quadro de rotina semanal. O quadro de horário geral segue sugestão da Secretaria Municipal da Educação, porém cada escola está livre para organizá-lo de acordo com a quantidade de crianças atendidas no espaço escolar.

Com base nessas ideias, é possível ratificar que a participação docente na organização do tempo é parcial, visto que todas as professoras seguem orientações da Secretaria Municipal da Educação, da direção e da coordenação da escola. Esse fato, aparentemente, desqualifica a atuação das professoras colocando-as como incapazes de exercer sua atividade docente, o que inclui planejar o dia a dia educativo.

Outro ponto relevante em nossa discussão é pensar a fragmentação do tempo, definida pelo número de situações diárias vividas e sua duração, sendo que o tempo reservado para cada momento indica o valor dado a ele pelo professor (BONDIOLI, 2004). A fim de pensarmos a qualidade do tempo nas Escolas de Educação Infantil investigadas, com base em análises do dia a dia educativo, apresentadas por Bondioli (2004) trazemos, na sequência, análise de dados produzidos e organizados em quadros, apresentados a título de exemplificação na seção 2, que demonstram a distribuição do tempo, explicitando divisões observadas de uma situação educativa em unidades temporais e a duração das propostas educativas vivenciadas pelas crianças.

Em nossas observações identificamos unidades temporais menores, os denominados *episódios*. Conforme apresentado anteriormente, o termo *episódios* é utilizado por Bondioli (2004) como menor unidade temporal e é determinado pela variação de fatores dentro de uma situação educativa. Sempre que há mudança de algum fator na situação, há um novo episódio. Assim, os momentos da rotina podem ser compostos por vários episódios, conforme demonstra o excerto da situação educativa apresentado abaixo:

**Episódio 1 - 7h50** – *Café da manhã. As crianças saem do banheiro e seguem para o refeitório. Quase todas as turmas tomam café nesse horário, menos o Berçário I. As crianças se sentam à mesa, meninos de um lado e meninas do outro, como recomendado pelas professoras. A professora coloca “G.” sentada sozinha em outra mesa, sem justificar sua atitude. As professoras servem leite e bolacha. Enquanto comem, as crianças conversam sobre assuntos diversos e brincam com as bolachas. Dois meninos fazem de conta que as bolachas são homenzinhos e brincam de luta com elas.*

**Episódio 2 - 7h55** – *P1 sai para tomar seu café e a P2 observa as crianças. Conforme as crianças terminam de tomar o leite, ela recolhe as canecas. As crianças continuam conversando e a professora recomenda que parem de falar e se sentem direito. A diretora passa pelo refeitório e cumprimenta as crianças. Para e fala com uma das meninas (“S.”) diz a ela: “Eu fiquei sabendo que você estragou o colchão da escola e não quero mais que isso aconteça. Se você rasgar o colchão de novo seu pai vai ter que trabalhar para pagar um colchão novo.” E enfatiza: “Se não se comportar, a tia vai te mandar para minha sala e lá você vai ver só.” A menina olha para diretora e permanece em silêncio.*

**Episódio 3 - 8h05** – *P1 volta do café. Chega pedindo a atenção das crianças e pergunta: “Todo mundo comeu tudo?” As crianças respondem: “Sim”. P1: “Então vamos conversar um pouquinho.” Solicita que formem a fila novamente e retornam para a sala de referência da turma. P2 vai tomar seu café. (Situação 1, P1 e P2, 15 crianças de 3 anos, 27/07/2015)*

O trecho acima descreve um momento de café da manhã em que é possível identificar 3 (três) episódios, a mudança de um episódio para outro é marcada pela saída da P1 para tomar seu café da manhã às 7h55 e seu retorno às 8h05.

A fim de organizar melhor os dados, como comentado acima, elaboramos quadros representativos, exemplificados na seção 2, sobre os quais discorreremos a seguir.

As escolas 1 e 5 são as que apresentam maior número de episódios, a média é de 32 ao dia. Na escola 2 esse número cai para 27; na escola 4, para 24 e, por fim, a escola 3 com 21 episódios. De modo geral, as escolas observadas apresentam grande número de episódios diários, o que significa que o tempo no dia a dia dessas instituições é altamente fragmentado; tal fato pode limitar “[...] o pensamento, a memória, a observação, o desenvolvimento da atenção, do poder de decisão, da solução de problemas, enfim a formação e o desenvolvimento da personalidade e da inteligência das crianças” (VIEIRA, 2009, p. 70). Além de figurar-se como forma de controle e disciplinarização.

Barbosa (2000) salienta que existe uma prática nas escolas de Educação Infantil de cronometrar propostas educativas. A duração de cada momento geralmente é definida pelo adulto e pela importância que ele dá a cada proposta. O uso do relógio pertence ao adulto, as crianças não conversam sobre o tempo, muito menos sobre seu tempo em relação ao tempo do grupo e esse controle, por vezes, desrespeita as crianças.

Sobre essa questão, recorreremos aos estudos de Escolano (1993, p. 129) para quem:

[...] o papel que as estruturas temporais da escola têm desempenhado como microsistemas de controle, poder e influência. Os padrões baseados na regularidade e no ritmo do tempo, projetadas em durações muito curtas e repetitivas, comuns a disciplina da escola e de outros estabelecimentos, são mecanismos de controle institucional ordenados por determinadas instancias de poder, nem sempre visíveis.<sup>17</sup>

Essa usual fragmentação temporal existente dentro das escolas, além do total controle do adulto na determinação de cada horário, alicerça ações pedagógicas que controlam e enquadram as crianças em um sistema que, apesar de ser usado por elas, não leva em consideração as especificidades dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento na infância.

Como mencionado anteriormente, os episódios diários são determinados pela variação de fatores dentro de uma situação educativa, isso significa que toda e qualquer mudança, seja qual for o motivo, determina um novo episódio. Em relação à educação de crianças pequenas, podemos afirmar que, normalmente, elas não conseguem ficar por muito tempo num mesmo episódio, o que, também, parece configurar como uma fragmentação do tempo. Contudo, quando as mudanças de episódios são provocadas pelas mudanças de interesse das crianças, pelo seu tempo de exploração, manipulação, relação com o outro e conhecimento de mundo e não por imposição dos adultos, seus tempos individuais são respeitados, ampliando suas possibilidades de contato com a cultura mais elaborada e do desenvolvimento de sua humanidade. A questão então seria: como fazer com que esses episódios respeitem as necessidades das crianças? Uma das respostas possíveis envolve o ouvir as crianças, conhecendo as especificidades do seu desenvolvimento; organizar situações provocadoras da atividade principal em cada momento da infância, por meio da qual a criança mais aprende e se desenvolve; provocar a apropriação de novas e mais sofisticadas necessidades de conhecimento, reconhecendo e tratando as crianças como sujeitos capazes e ativos.

---

<sup>17</sup> [...] el papel que las estructuras temporales de la escuela han jugado como microsistemas de control, poder e influencia. Las pautas basadas en la regularidad o el ritmo del tiempo, diseñadas sobre duraciones muy cortas y repetitivas, comunes a la disciplina de la escuela y a la de otros establecimientos, son mecanismos de control institucional ordenados por determinadas instancias de poder, no siempre visibles.

Além dos episódios, as situações educativas foram separadas em grandes unidades temporais, denominadas de momentos da rotina, quais sejam: entrada, café da manhã, colação, almoço, sono, lanche, jantar, saída e propostas educativas; salientando que, o último pode acontecer concomitante a outros momentos, por exemplo, no horário destinado a entrada a professora pode fazer suas propostas educativas. Tais unidades foram encontradas nas 5 (cinco) turmas investigadas. Estas também foram organizadas em quadros ilustrados na seção 2. Nosso objetivo foi verificar o tempo de duração previsto para cada um deles e o tempo realmente utilizado.

No que se refere à entrada e à saída, os tempos previstos na rotina são seguidos em todas as escolas. Assim, na E1, a entrada dura 40 (quarenta) minutos, na E2, E3 e E4, tem a duração de 1 (uma) hora e na E5, 35 (trinta e cinco) minutos. Já os momentos de saída duram 1 (uma) hora e 30 (trinta) minutos, com exceção da E5, na qual a duração é de 1 (uma) hora e 10 (dez) minutos. Apesar de as escolas observadas estipularem um horário para entrada e saída, percebemos que há uma abertura, visto que este tempo não é tão restrito. Este fato demonstra uma acolhida, por parte das escolas, aos diferentes ritmos e necessidades das crianças e suas famílias (EDWARDS; GANDIN; FORMAN, 1999; GANDINI; EDWARDS, 2002; LIMA, 2005).

Entretanto, tanto na entrada quanto na saída, as crianças são entregues a uma funcionária da escola que as conduzem até sua sala de referência, os pais não têm acesso à escola, nem contato com as professoras, exceto na E2 em que, na saída, os pais pegam os filhos na porta da sala. Além disso, na maioria das situações educativas observadas, tanto durante a entrada como na saída, a única proposta feita é a reprodução de desenhos escolhidos pela professora (vídeo), com exceção da E4, na qual as crianças chegam e ficam no refeitório aguardando o horário do café da manhã.

Na sequência apresentamos recortes de situações educativas a fim de exemplificar os momentos de entrada e saída:

***7h – Entrada.** Quando abre o portão, as crianças começam a entrar na escola. Chegam aos poucos. A P3 é quem recebe as crianças e fica na porta esperando por elas. Os pais deixam as crianças no portão e elas são recebidas por uma funcionária da escola que as encaminha para sua sala. Na porta, a professora cumprimenta as crianças, dizendo “Bom dia!” e recomenda que guardem a chupeta e a mochila. As crianças entram na sala, guardam suas mochilas e sentam-se no tapete para assistir ao filme “Piu-Piu e Frajola”, o mesmo do dia anterior, enquanto esperam as demais crianças chegarem. [...]7h30 – o portão é fechado. Nesse dia, são 24 crianças presentes. P3 que estava na porta entra, senta-se em sua mesa e preenche a chamada perguntando quem está presente. [...] Depois de alguns*

*minutos, a P3 desliga a televisão e organiza a fila para irem tomar café da manhã. [...] (Situação 7, P3, 24 crianças com 3 anos, 04/08/2015).*

Com base na situação educativa descrita acima reafirmamos o valor de as Escolas de Educação Infantil investigadas disponibilizarem um período amplo para a realização dos momentos de entrada e saída das crianças, respeitando as necessidades delas e de suas famílias. Outro ponto relevante diz respeito às oportunidades de relações possíveis nesse momento que, aparentemente, são pouco aproveitadas pelas professoras.

Os momentos de chegada e saída se constituem como oportunidades de atividade para a criança. Assim sendo, é valoroso que os profissionais da Escola de Educação Infantil concebam e tratem esses momentos com cuidado e atenção, para que não haja desperdício de oportunidades de relações, expressões e atividades da criança (LIMA, 2005).

A fim de ampliar as relações entre a escola e as famílias torna-se essencial que os pais sejam convidados a participar de momentos significativos do dia a dia escolar. Um exemplo dessa participação é a abertura da escola para que os pais ou responsáveis possam levar e buscar seus filhos na sala de referência ou nos espaços onde estiverem na entrada e na saída do período. Quanto às propostas educativas oferecidas às crianças poderiam envolver brincadeiras ou rodas de conversa que dessem a elas a oportunidade de relações ricas e efetivas (LIMA, 2005).

Sobre os momentos da rotina reservados para alimentação – café da manhã; colação; almoço; lanche e jantar – optamos por apresentar a comparação entre o tempo previsto e o tempo vivido efetivamente nas escolas observadas. Na sequência analisamos as implicações dessa organização para o desenvolvimento das crianças, a partir do que observamos nas escolas investigadas. Primeiramente, comentamos sobre o tempo previsto e o tempo vivido em cada um desses momentos, trazendo excertos de situações educativas para exemplificá-los, após a apresentação refletimos sobre o modo como estão organizados e suas contribuições para as máximas aprendizagens das crianças.

O tempo previsto para a colação<sup>18</sup> e lanche é de 15 minutos nas 5 (cinco) escolas. Nesses momentos, geralmente, as crianças comem uma fruta, tomam suco ou leite. A colação acontece no período da manhã; em 3 (três) escolas (E2, E4 e E5), o tempo de 15 (quinze) minutos previsto não é utilizado na íntegra. Na E2 o tempo médio usado é de 10 (dez) minutos, na E4 é de 14 (quatorze) minutos e na E5, 5 (cinco) minutos. Na E2 a colação ocorreu dois dias na semana e durou em média 15 (quinze) minutos, não houve justificativa

---

<sup>18</sup> Nomenclatura usada pela Rede Municipal de Educação para nomear o lanche dado às crianças no período da manhã.

para a falta desse momento nos outros dias. Já na E1, o horário de colação não está previsto na rotina. Na sequência apresentamos trechos de uma situação educativa a fim de exemplificar os momentos de colação:

**9h – Colação.** *As crianças se sentam e as professoras entregam as canecas com suco de abacaxi. Assim que terminam de tomar o suco, as crianças colocam as canecas em um balde e formam fila novamente. Assim, seguem de volta a sala de referência. 9h06 - de volta à sala [...]. (Situação 23, P8 e P9, 23 crianças com 3 anos, 27/10/2015).*

Por meio da situação educativa apresentada acima destacamos o quão aligeirado é esse momento. Apesar dos 15 (quinze) minutos disponibilizados para a colação, as ações são realizadas em apenas 6 (seis) minutos, o que pode limitar as possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento infantis, ao desconsiderar o ritmo e as necessidades de cada criança.

O lanche acontece no período da tarde. Em 2 (duas) escolas observadas, o tempo previsto não é usado: na E2 e na E3, o tempo médio é de, respectivamente, 10 (dez) e 13 (treze) minutos. Já nas E1, E4 e E5, esse tempo passa para, respectivamente, 17 (dezesete), 19 (dezenove) e 15 (quinze) minutos, a título de exemplificação, vejamos o recorte da situação educativa descrita abaixo:

**13h32 – Lanche.** *As crianças se sentam à mesa. P6 e P7 entregam as bananas. As crianças descascam as bananas sozinhas. P7 coloca a tampa do lixo sobre a mesa para que as crianças joguem suas cascas fora. Quando todas as crianças já descascaram sua fruta, a P6 joga as cascas no lixo. As crianças comem a fruta tranquilamente e as professoras também comem e, enquanto comem, conversam entre si. As crianças também conversam. 13h49 - A pedido das professoras, as crianças se organizam e voltam para sala de referência caminhando. [...]. (Situação 17, P6 e P7, 20 crianças com 3 anos, 29/09/2015).*

Na situação selecionada para exemplificar o momento de lanche, percebemos que o tempo previsto pela instituição é efetivamente utilizado. No entanto, em nossa compreensão, a disponibilização de 17 (dezesete) minutos para que 20 (vinte) crianças de 3 (três) anos de idade se alimentem é insuficiente para que essas crianças sejam respeitadas em sua individualidade. Além disso, o recorte apresentado revela que é dada às crianças autonomia parcial no momento de alimentação, visto que elas podem descascar sua fruta, contudo não podem levantar para jogar a casca no lixo.

No café da manhã, há uma variação de tempo entre as escolas observadas. Nesse momento é oferecido às crianças leite e pão ou leite e bolacha. Sobre a utilização do tempo: nas E1, E2 e E3, o tempo previsto é de 30 minutos; nessas escolas, o tempo utilizado está abaixo do tempo estimado, assim sendo, na E1 o café da manhã dura, em média, 22 (vinte e



dois) minutos; na E2, a duração média é de 15 (quinze) minutos e na E3, 27 (vinte e sete) minutos. Na E4, o tempo previsto na rotina para o café da manhã é de 15 (quinze) minutos, porém o tempo médio utilizado é de 25 (vinte e cinco) minutos. Já na E5, o tempo previsto é de 20 (vinte) minutos e o tempo médio utilizado é de 18 (dezoito) minutos.

**7h37 – Café da manhã.** *Ao chegar no refeitório, a P5 indica, às crianças, em qual mesa devem sentar-se. Elas sentam-se à mesa indicada e aguardam. A P5 vai até a boqueta – abertura existente entre a cozinha e o refeitório pela qual as cozinheiras passam os pratos para que as professoras sirvam as crianças – pega as canecas e o leite. Pergunta às crianças se querem leite e as serve. Em seguida entrega as bolachas. O refeitório está lotado. Enquanto comem, as crianças conversam, mas mal se ouve o que dizem. A P5 conversa com duas professoras de outra turma. Apressa as crianças o tempo todo. Quando todas as crianças terminam de tomar o café da manhã, a P5 as organiza em fila novamente para irem até o pátio (8h00) [...].* **(Situação 11, P5, 13 crianças com 3 anos, 21/09/2015).**

O excerto da situação 11 indica, novamente, que o tempo previsto para alimentação, neste caso o café da manhã, não é utilizado em sua integralidade. Destacamos também o fato de a professora apressar as crianças para que comam rápido não respeitando seu tempo, que é único e individual.

Quanto aos momentos de almoço e jantar, nas 5 (cinco) escolas observadas, o tempo previsto é de 30 minutos. A partir da elaboração dos quadros comparativos, com base nas observações realizadas em campo, ficou evidente que o tempo previsto, nas quatro das cinco escolas, para alimentação não é utilizado na íntegra. No almoço, a E3 é a única escola a usar os 30 (trinta) minutos previstos na rotina para o almoço. Na E1 e E5, esse momento dura em média 19 (dezenove) minutos; na E2 são gastos 23 (vinte e três) minutos; e, na E4, 25 (vinte e cinco) minutos. No jantar, o tempo usado nas 5 (cinco) escolas está abaixo do previsto na rotina: na E1 e E2, o tempo médio utilizado é de 17 (dezessete) minutos; na E3, a duração média é de 26 (vinte e seis) minutos e, na E4 e E5, são gastos 19 (dezenove) minutos. Seguidamente, destacamos excertos de uma situação educativa a fim de exemplificar os momentos de almoço e jantar:

**15h16 – Jantar.** *No refeitório tudo acontece como nos outros momentos de refeição. As crianças se sentam nos lugares indicados e a professora serve os pratos com sopa de arroz e frango. Chama a atenção delas por causa do barulho e para que comam tudo. [...]. Quando as crianças terminam de comer, a P5 recolhe os pratos e as deixa beber água. [...] As crianças dividem quatro canecas apenas, apesar de todas terem a sua. Ao terminar a refeição, a P5 coloca as crianças em fila e volta para sala de referência.* **15h45 – De volta à sala, as crianças sentam-se no tapete novamente para assistir ao mesmo desenho na televisão [...].** **(Situação 13, P5, 12 crianças com 3 anos, 23/09/2015).**

A situação educativa apresentada denota que, embora nessa situação educativa o tempo de 30 (trinta) minutos previsto para o jantar seja utilizado totalmente, o modo como as ações são realizadas revelam o quanto esse momento é feito de maneira rápida, quase automática, sem que as crianças tenham a possibilidade de relacionamentos efetivos entre elas e com os adultos.

A partir das exposições acima sobre todos os momentos de alimentação presentes no dia a dia educativo das escolas investigadas, podemos inferir que, de modo geral, nas 5 (cinco) escolas observadas o tempo previsto em rotina para alimentação não é utilizado integralmente, revelando aligeiramento no desenvolvimento das propostas educativas. Nessa perspectiva, a nosso ver os tempos previstos e utilizados para os momentos de alimentação, se comparados à quantidade de crianças por turma (E1, 17 crianças; E2, 33 crianças; E3, 20 crianças; E4, 20 crianças e E5, 27 crianças) e suas idades (3 anos) não é suficiente para que o ritmo e as necessidades das crianças sejam respeitados.

De modo geral, nesses momentos, as crianças são apressadas para que comam de uma vez; aquelas que comem mais lentamente são ajudadas pelas professoras que ora colocam a comida na colher, determinando a quantidade de alimento que a criança ingere, ora as alimentam na boca; ou então, se a criança se recusa a comer, seu prato é retirado sem que haja uma conversa ou tentativa para que se alimente. Desse modo, a organização temporal dos momentos reservados à alimentação revela, novamente, as relações de controle que permeiam as práticas educativas nas Escolas de Educação Infantil, além da compreensão da criança como alguém dependente e incapaz.

Na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, a criança se desenvolve na medida em que se relaciona com o outro e com o meio ao seu redor e nessa relação se apropria dos objetos e instrumentos culturais, desenvolvendo sua humanidade (LEONTIEV, 1978; VIGOTSKII; LEONTIEV; LURIA, 2014). Além disso, para que a aprendizagem ocorra é necessário que a criança esteja em atividade. Conforme exposto na seção 3 desta dissertação, não é qualquer ação realizada pela criança que pode ser chamada de atividade, apenas quando o motivo pelo qual a criança realiza a tarefa coincide com o objetivo de sua ação (LEONTIEV, 2014).

Diante do que foi exposto anteriormente indagamos: quais as possibilidades de relações e atividades oferecidas às crianças pequenas ao serem alimentadas em poucos minutos? Quais entendimentos sobre tempo, ritmos infantis e criança embasam essas propostas pedagógicas? Pensar as respostas a essas questões exige do professor um olhar atento às suas práticas educativas; requer do professor estar, também, em atividade, qual seja

a atividade de ensino, atuando como criador de situações que possibilitem mediações entre a criança e o objeto de conhecimento. Dessa forma, torna-se vital que, na organização do tempo destinado à alimentação, os ritmos infantis sejam respeitados a fim de que sejam provocadores de envolvimento das crianças no que realizam e possibilitem a elas reconhecerem e se apropriarem do significado social das coisas do mundo como, por exemplo, compreender e se apropriar das atitudes e comportamentos estabelecidos socialmente e esperados para tais momentos.

Outro momento da rotina que merece destaque é o destinado ao descanso das crianças, nomeado nas escolas investigadas de “soninho”. A duração prevista na rotina para o descanso das crianças na E1 é de 2 (duas) horas e 30 (trinta) minutos; na E2 e E4, é de 2 (duas) horas; na E3, 1 (uma) hora e 30 (trinta) minutos e na E5 o tempo previsto é de 3 (três) horas. Com exceção da E5 na qual as crianças dormem durante o período previsto, as demais escolas ultrapassam o horário estipulado. Na E1 e E2 o tempo é excedido em 10 (minutos); na E3, em 1(uma) hora e 30 (trinta) minutos e na E4, 30 (trinta) minutos.

*11h – Descanso. A P7 chama uma criança de cada vez e indica onde ela deve deitar. Em poucos minutos, todas as crianças estão deitadas. Elas não demoram a dormir. Aquelas que se mexem “muito” no colchão são repreendidas pela P7. [...] 13h20 – As professoras se levantam e acordam as crianças. Fazem isso de maneira calma. A P6 abre a porta da sala para que possam ir ao banheiro. Aos poucos, as crianças se levantam e, quem não acorda, é chamada pelo nome. P6 e P7 guardam os colchões, algumas crianças ajudam. Duas crianças abrem as cortinas. Depois de tudo arrumado e de todas as crianças terem ido ao banheiro, as professoras as chamam para se organizarem em fila e irem ao refeitório tomar o lanche da tarde. (Situação 18, P6 e P7, 20 crianças com 3 anos, 30/09/2015).*

A situação educativa descrita, associada aos dados acima destacados, confirma a ideia que, em geral, nas escolas investigadas, o período de tempo usado para o descanso das crianças ultrapassa o tempo previsto na rotina diária. Além disso, o modo como as ações se sucedem nesse momento, como, por exemplo, as crianças terem que dormir ao mesmo tempo e durante o mesmo período, revelam a necessidade de controle e disciplinarização dos adultos na relação estabelecida com as crianças.

O tempo de sono é fundamental para renovação das energias da criança a fim de que estejam mais dispostas e acordadas para as propostas educativas oferecidas em momentos posteriores. Além disso, esse momento ajuda a regular o corpo da criança, mantendo o equilíbrio na constituição química, é tempo de crescimento (PRATES; OLIVEIRA, 2001). De acordo com Lima (2001, p. 128): "A criança descansa para reestabelecer suas forças em períodos de sono profundo e assim ter condições de vivenciar uma vigília ativa, realizando a

base de um regime de vida organizado e direcionado”. Contudo, preencher grande parte do dia a dia educativo da criança com o momento de sono pode trazer prejuízos à formação de sua inteligência e personalidade, visto que é vital à criança se envolver em atividades provocadoras de aprendizagens e, conseqüentemente, de desenvolvimento por meio da atividade principal daquele momento da vida e de outras essenciais à formação humana.

Ressaltamos que o tempo de sono se difere de uma criança para outra, por este motivo não pode ser imposto. Nas escolas observadas, as crianças precisam dormir no mesmo horário, mas nem sempre estão preparadas para esse momento; ao mesmo tempo, algumas demoram um pouco mais para pegar no sono, outras acordam mais cedo. Ao organizar esse tempo e espaço de descanso é importante que o professor tenha conhecimento sobre as especificidades das crianças a fim de que dê a elas a possibilidade de viver, dentro do tempo institucional, seu tempo individual, que é único. Para tanto, é possível oferecer atividades - leitura, manipulação de livros, jogos de construção - para as crianças que ainda não dormiram ou já acordaram. Com isso, além de respeitar o tempo individual da criança, o professor tem a oportunidade de estabelecer relações mais próximas com elas (LIMA, 2001; 2005; CRAIDY; KAERCHER, 2001; CRAIDY, 2011).

Assim como os demais momentos da rotina, organizamos as propostas feitas pelas professoras durante as observações em quadros comparativos explicitados na seção 2 desta dissertação. Neles especificamos a quantidade de propostas feitas no período da manhã e da tarde; quais foram essas propostas e o tempo de duração de cada uma delas. De modo geral as escolas observadas apresentam, no decorrer da semana, maior número de propostas no período da manhã, com exceção da E5, na qual o período da tarde conta com mais propostas.

Os conteúdos dessas propostas são: leitura; roda de conversa; brincadeiras – com brinquedos diversos, jogos de encaixe, brinquedos trazidos de casa, dominó, quebra-cabeças, amarelinha, lencinho branco, bilboquê, piscina de bolinhas, cama elástica -; propostas da apostila – orais, de registro, brincadeiras -; desenho; massa de modelar; recitar o nome das letras do alfabeto, números, cores e formas geométricas; reprodução de desenhos em vídeo. Salientamos que esses são alguns exemplos dos conteúdos encontrados nas escolas investigadas.

O tempo de duração das propostas é variável e determinado, sempre, pelas professoras; nunca, pelo interesse das crianças. Tal assertiva vai de encontro aos nossos estudos, por não respeitar as necessidades e interesses das crianças. Além disso, aponta novamente o adulto como aquele que determina, controla e, de certa forma, impõe o que as

crianças podem ou não fazer e por quanto tempo podem fazer; limitando suas relações com o outro, com os objetos da cultura, com o mundo.

Por meio da sistematização dos dados produzidos em campo, que nos permitiram organizar os quadros comparativos, é possível destacar também discussões sobre o tempo que as crianças passam assistindo televisão (vídeo). De modo geral, as crianças ficam aproximadamente 10 (dez) horas diárias na escola. Dessas 10 (dez) horas, em média, na E1 as crianças assistem televisão durante 2 (duas) horas e 30 (trinta) minutos; na E2 e E3 o tempo destinado a essa ação é de 3 (três) horas; na E4 o tempo é de 2 (duas) horas. Na E5 não há televisão na sala de referência, ela fica no refeitório da escola, por este motivo os horários são determinados pela direção. Na semana em que estivemos na escola, a turma observada, usou o vídeo três vezes na semana, com duração total de 2 (duas) horas e 40 (quarenta) minutos.

A seguir, trazemos o recorte de uma situação educativa que descreve esse momento, para, na sequência, apresentarmos nossas inferências e análises:

**15h20** – Em sala, as professoras colocam o desenho “Caillou”, o mesmo colocado nos outros dias. [...] As crianças reproduzem as falas do desenho. O personagem principal faz manha, joga brinquedos, fica bravo, chama o papai de bobo, diz não quer tomar banho. As crianças imitam todas essas ações. P1 e P2 chamam a atenção das crianças e ameaçam desligar a televisão. [...] **15h40** – P2 avisa que vai trocar o desenho. As crianças pedem para ela colocar o desenho do lobo mau. P2 procura e encontra o DVD “Os Três Porquinhos.” As crianças ficam eufóricas, querem ver o lobo, conversam sobre o lobo. P1 enfatiza: “Silêncio!” Fecha a porta e as cortinas e diz que o lobo está com medo de aparecer porque está muito barulho. [...] **16h** [...] Elas continuam assistindo ao desenho “Os três porquinhos.” As professoras chamam a atenção das crianças o tempo todo e pedem para que não conversem, mas elas querem falar sobre o desenho.[...] Antes do final do desenho, a P2 se levanta e desliga a televisão, pois está na hora de trocar de sala. **16h50** – P2 leva as crianças para outra sala, na qual a televisão também está ligada. [...]. **(Situação 3, P1 e P2, 18 crianças com 3 anos, 29/07/2015).**

Do que foi apresentado acima, de modo geral, vários apontamentos são possíveis, dentre os quais:

- 25% (vinte e cinco) do tempo diário que as crianças passam na escola é usado para assistir televisão;
- o questionamento sobre a qualidade e a variedade da programação selecionada;
- a pouca participação das crianças nas escolhas feitas nesse momento;
- a necessidade de silêncio constante nessa situação.

Os dados apresentados revelam que, nesses momentos, a professora seleciona um desenho em DVD e coloca para as crianças, estas são cobradas o tempo todo para que fiquem

em silêncio e prestem atenção ao que estão assistindo. Por mais de uma vez e, em mais de uma escola, o desenho selecionado se repetiu em diferentes momentos do dia e da semana; não ocasionalmente, as crianças sabiam as falas das personagens, o que nos fez inferir, sobre a quantidade de vezes que assistiram ao mesmo desenho.

Sobre esse assunto, um ponto de destaque é o fato de que a televisão, como um tipo de mídia “[...] pode (e frequentemente o faz) influir na política [...], nas decisões de compra, em comportamentos sociais e culturais, no desenvolvimento integral de crianças [...]” (CANELA, 2009, p. 74). Estudos comprovam (VIVARTA, 2009) que os conteúdos midiáticos transmitidos às crianças, se não selecionados, podem influenciá-las negativamente, promovendo, por exemplo, o estímulo à violência e ao consumismo infantil.

Visto por outro ângulo, autores como Assis (2009) defendem a possibilidade de se usar as linguagens das mídias, dentre elas a televisão, de modo integrado às práticas educativas para o ensino de valores formadores de personalidades harmônicas na Educação Infantil. A estudiosa assevera que, para que isso aconteça,

[...] há que se desenvolver pesquisas com professores e [crianças] em seus contextos próprios, com a integração das mídias às suas práticas pedagógicas, não como uma simples justaposição de instrumentos, ferramentas ou suportes, mas como outras linguagens a serviço da constituição de conhecimento e valores. (ASSIS, 2009, p. 128).

Daí a emergência de tomarmos consciência acerca do uso da televisão e, por meio dela, os tipos de conteúdo selecionados e apresentados às crianças, além da necessidade de repensarmos a quantidade de tempo que elas passam em frente a essa mídia na escola. Trata-se de usá-la a favor da humanização e como instrumento cultural propício para elevar as possibilidades de acesso a elementos da cultura mais elaborada, tais como filmes, musicais, documentários, dentre outros.

Assim como os demais objetos, a televisão também é um objeto criado pela humanidade no decorrer da história, ao qual a criança precisa ter acesso. Entretanto, na faixa etária em questão, 3 (três) anos de idade, a atividade principal das crianças, aquela que governa as principais mudanças em seu desenvolvimento (LEONTIEV, 2014), é a manipulação de objetos. Além disso, elas estão iniciando as brincadeiras de faz de conta, que se tornarão a atividade principal na etapa seguinte do seu desenvolvimento e as atividades produtivas (MUKHINA, 1996; VYGOTSKI, 1996).

Sendo assim, o tempo que passam assistindo televisão poderia ser melhor aproveitado se, em lugar de propostas para ocupar o tempo das crianças na escola, as professoras oferecessem às crianças possibilidades de manipulação com os objetos ou então propostas de

atividades produtivas como desenhos, recortes, colagens, modelagens. Com essas atitudes e ações, essas profissionais atuam como criadoras de situações mediadoras, oportunizando à criança situações mobilizadoras do uso e do desenvolvimento de funções psicológicas em níveis cada vez mais elaborados, tais como memória e atenção voluntárias, pensamento, linguagem, controle da conduta, contribuindo decisivamente para formação de qualidades humanas na infância.

Considerando as assertivas de Bondioli (2004), concordamos com a ideia de que o tempo, dentro das Escolas de Educação Infantil, é composto pelo tempo institucional, construído historicamente e controlado pelo relógio; e o tempo subjetivo, isto é, o tempo de vivência da criança, que é único e individual, no qual ela aprende e se desenvolve e que possui suas especificidades.

Ratificando essa assertiva: “A organização temporal na creche, todavia, não depende somente de exigências institucionais que, como tais, podem, em maior ou menor medida, contrapor-se às exigências individuais, mas constitui, talvez, um dispositivo de socialização e aprendizagem” (NIGITO, 2004, p. 44). Ao pensar a organização temporal na Educação Infantil é, assim, emergente discutir e se fundamentar a partir da existência desses dois tempos, para que o tempo institucional não seja organizado de tal forma que impeça as crianças de viverem seu tempo individual.

Desse modo, apontamos a necessidade de as propostas feitas nesse período, em que as crianças estão na escola, serem envolventes para elas (AMORIM, 2005). Para isso é necessário que tais propostas sejam adequadas à idade, levando em conta as especificidades do desenvolvimento infantil e o ritmo de cada faixa etária e de cada criança. A fim de que a organização do tempo nas Escolas de Educação Infantil contemplem as necessidades das crianças é fundamental que o professor planeje suas ações e permita às crianças participarem dessas escolhas.

Nesse sentido, pontuamos o valor do planejamento e da organização do trabalho na Educação Infantil. O planejamento das situações educativas faz com que o professor tenha clareza dos objetivos que pretende atingir e em quais direções quer seguir. Quando objetivos e direções a seguir estão bem claros e conscientes, o professor transmite segurança às crianças, além disso, a organização da rotina oportuniza a criança a compreensão da organização do tempo, sabendo que tudo acontece numa ordem sucessiva: antes, durante e depois (DORNELLES; HORN, 2004).

Vale ressaltar que o planejamento e a rotina servem como rumos e guiam conscientemente as ações do professor. Por esse motivo, requerem organização do trabalho e

não são inflexíveis. Na elaboração da rotina, as situações educativas propostas são organizadas levando em conta: os horários de funcionamento da instituição; o tempo individual da criança e seus interesses; a organização do espaço onde as atividades serão realizadas; os tipos de materiais usados; dentre outras coisas (DORNELLES; HORN, 2004).

No que se refere ao papel do planejamento para as práticas na Educação Infantil, em seus estudos Lima (2005, p. 74) salienta:

[...] o planejamento e a organização bem-pensados do espaço, do tempo e dos materiais no âmbito educativo concretizam oportunidades de familiarização frente às atividades e aos ritos que se sucedem num ambiente coletivo e sistematizado tal qual a instituição educacional na infância [...]. Primeiro porque, desde bem pequenininha, [a criança] aprende a ouvir, a memorizar, a perceber objetos e acontecimentos, a situar-se no espaço e no tempo em dependência das experiências que lhe são propostas e da sua participação protagonista nas vivências cotidianas (ouvir histórias, atividade com objetos, jogos coletivos e individuais, alimentação, higiene, sono). Segundo porque o planejamento e a intencionalidade educativos traduzidos numa rotina podem concretizar o envolvimento espacial e temporal das crianças nas relações das quais participa, permitindo-lhe liberdade, iniciativa e organização das próprias ideias.

Desse modo corroboramos com as proposições anteriores demonstrando a relevância do planejamento intencional da rotina na Educação Infantil. Tendo em vista o objetivo de desenvolver nas crianças suas máximas capacidades, oportunizando vivências provocadoras de aprendizagens e pleno desenvolvimento.

Para as discussões propostas nesta dissertação, é imprescindível comentar sobre a relação intrínseca entre tempo e espaço<sup>19</sup>, ambos ligados à história, à constituição de uma cultura e à apropriação dela pelo homem. Diante disso, apresentamos na sequência excertos de narrativas a fim de refletirmos sobre a organização do espaço nas escolas pesquisadas, pontuando que uma organização dirigida à humanização pode contribuir para uma organização temporal que respeite o tempo individual da criança e para que elas tenham vivências diversas e ricas e, por meio delas, se apropriem das máximas capacidades humanas.

Sobre essa relação entre tempo e espaço, Zeiher (2004, p. 80) comenta:

Toda vida concreta desenrola-se não apenas no tempo, mas também em determinados lugares do espaço. As crianças vivem juntas em determinados ambientes e em determinadas situações sociais. Nas possibilidades particulares do ambiente elas formam o seu comportamento em relação aos outros. Por isso, só podemos compreender o modo como as crianças se

---

<sup>19</sup> Cabe destacar que, autores como Forneiro (1998), diferenciam os termos espaço e ambiente. Para a estudiosa, o termo espaço está ligado aos aspectos físicos e o termo ambiente à junção entre aspectos físicos e relacionamentos estabelecidos. Nesta dissertação, com base na perspectiva teórica escolhida, o termo espaço é utilizado para indicar tanto os aspectos físicos quanto as relações nele existentes.



relacionam com o tempo se também considerarmos as condições ambientais em que elas vivem.

A fim de pensarmos essas questões, na sequência apresentamos as respostas das professoras ao serem indagadas sobre: “*No seu dia a dia com as crianças você prepara os espaços para recebê-las? De que forma?*”. Salientamos que, das 10 (dez) professoras entrevistadas, 9 (nove) afirmam preparar os espaços para receber as crianças e 1 (uma), a P5, destaca não ter condições de fazer essa preparação pela falta de estrutura. Entre as 9 (nove) professoras que afirmaram organizar os espaços para as crianças, percebemos várias compreensões do seja esse momento de organização.

Algumas professoras relacionam o tempo de preparação do espaço *ao momento de acolhida das crianças*. Julgam que a organização desse momento envolve: abrir as janelas da sala; deixar a televisão ligada e o tatame onde sentam preparados; recolher as agendas; guardar as mochilas; fazer a oração inicial e cantar músicas:

**P1:** *sim... eu fico esperando elas chegarem... acolho... peço as agendas... elas se organizam... trazem a agenda... contam alguma coisa que aconteceu em casa... guardam as mochilinhas e aguardam os outros amiguinhos chegar [...]*

**P3:** *sim... aqui no:.... horário da chegada deles a primeira coisa que nós fazemos... nós abrimos as janelas para ventilar... e[ligamos] a TV... que daí... até dar o horário de fechar o portão eles ficam assistindo a TV [...]*

**P4:** *sim... são preparados... os espaços... apesar de eu não estar aqui logo de manhãzinha para recebê-los... mas são preparados sim... tem aquele acolhimento das crianças na entrada... é feito a oração... que também faz parte da rotina do acolhimento da criança... as músicas infantis que são cantadas... então isso faz com que eles... se estimulem e venham para creche todo dia aceitando o LUGAR onde eles vão ficar o dia inteiro[...]*

**P6:** *sim...[...] eu já deixo pronto para colocar desenho... tem o tatame no meio da sala que é onde eu coloco todos sentados... tem os locais para guardar as bolsinhas deles... eu tiro a blusinha quando está calor... é o que eu falei... é o bom dia... o carinho com a criança... e ali eu fico observando até a hora do café [...]*

Outras professoras associam o tempo para organização do espaço à *mudança de lugar*. Dessa forma, apontam o uso de outras salas ou de espaços externos para “atividades lúdicas” como forma de organização espacial:

**P2:** *sim... porque a gente tem a rotina diária... eh:.... isso... todo dia é preparado na nossa rotina... [...] tem o momento que a gente está na sala... o momento que a gente sai para multiuso... o outro momento que a gente vai para o pátio... no parque.*

**P7:** *é que na verdade... não sou eu... essa parte não é minha... eu entro nove horas... mas a tia que recebe eles... com certeza ela prepara o espaço físico dentro da sala e depois para levá-las no refeitório... isso tudo é elaborado sim... e também temos que improvisar a cada atividade... por exemplo... atividade lúdica... espaço aberto... atividade de registro... colocamos as mesinhas no centro da sala.*

Há ainda, o pensamento de que a organização do espaço está relacionada com sua *arrumação*. Por este motivo dão como exemplo: guardar os brinquedos após o uso; colocar ou recolher os colchões usados para o descanso; separar materiais que serão usados em uma proposta; arrumar a sala de referência da turma:

*P8: sim... ah:... organizando a sala... a rotina da semana...assim... dessa maneira... preparando o material que será usado durante a atividade.*

Nas falas destacamos, também, a menção ao fato de que os *espaços da escola já estão organizados* e por isso não é necessário alterá-los ao trabalhar com as crianças:

*P9: olha... aqui na creche o espaço já é::: preparado... a sala já É organizada assim... e não sou eu quem recebo eles... a hora que eu chego eu fico lá na porta atendendo quem está na porta...[...] a hora que eu venho aqui são sete e meia já para buscar para o café... então eu não fico aqui na sala recebendo as crianças, mas quem fica aqui na sala recebendo as crianças organiza eles sentadinho... eles guardam a bolsa... usam o banheiro e sentam... aguardar o horário da:... do café da manhã... o tio novo até que está vindo... para manter melhor a disciplina... até está trazendo DVD... no notebook dele... para as crianças parar mais quietinhas pela manhã.*

Uma professora afirma acreditar que cada momento deve ter uma preparação, mas que isso nem sempre é possível:

*P10: ((pensou para responder)) eu acredito que sim... eu acredito que em cada momento eu tenho que ter um tipo de preparação... mas:... tudo depende do dia... às vezes você não está... você não se sente tão preparado... para lidar com eles... mas eu acredito que o máximo que eu posso eu tento exercer com o maior carinho possível.*

A partir da resposta dada pela P10, reafirmamos a relação intrínseca entre espaço e tempo. A fim de que as professoras organizem os espaços das salas de referência de modo a respeitar as necessidades das crianças, possibilitando diferentes vivências e contribuindo para as máximas aprendizagens, é essencial que a organização temporal, contemple também a organização espacial, de modo que as professoras tenham condições de organizar os espaços internos e externos em parceria com as crianças.

Diante disso, ressaltamos que a organização espacial vai além da arrumação, de colocar as crianças em ordem sentadas em tapetes ou cadeiras, acolhê-las ou sair de um espaço físico para outro. Organizar o espaço envolve pensar na organização do tempo vivido nesse espaço socialmente construído, priorizando as possibilidades de exploração, manipulação, movimento, experimentação e relações com os outros e com instrumentos culturais, por meio dos quais a criança tem a oportunidade de apreender o mundo e se apropriar de bens culturais produzidos pela humanidade, que se tornarão “órgãos de sua

individualidade” (LEONTIEV, 1978; LIMA, 2005; CHAVES; FRUGEIRO; OLIVEIRA; DIAS, 2012; MENDES; LIMA; DE MARCO, 2015).

Essa organização não é restrita à sala de referência, envolve todos os locais da escola: pátios, parques, refeitórios, banheiros, corredores, salas de vídeo, bibliotecas. Cada um desses espaços pode oferecer à criança condições de exercício de atitudes autônomas, o que contribuirá afirmativamente para o desenvolvimento de sua inteligência e personalidade (SINGULANI, 2009; VIEIRA, 2009).

Assim, as relações e vivências das crianças na escola se dão em um tempo e espaço social, histórico e cultural e são sempre mediadas. Nesse processo a educação assume papel vital sendo a via pela qual o conhecimento historicamente acumulado é transmitido e apropriado. Decorre disso, o valor de pensarmos de que maneira os espaços ocupados por crianças e adultos são organizados, e o modo como o tempo é pensado para as vivências nesses espaços dentro das Escolas de Educação Infantil, com especial atenção ao modo como essa organização pode influenciar positiva ou negativamente o desenvolvimento infantil (LEONTIEV, 1978; MELLO, 2004; LIMA, 2005; VIGOTSKII; LEONTIEV; LURIA, 2014).

A legislação brasileira também traz contribuições efetivas para pensarmos a garantia de um espaço e tempo adequados à educação das crianças. Um dos documentos que aponta essa necessidade são as *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil* (DCNEI) (BRASIL, 2009), documento de caráter mandatário elaborado a fim de orientar políticas públicas para Educação Infantil. Conforme redação da lei:

Art. 8. A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

§ 1. Na efetivação desse objetivo, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para **organização de materiais, espaços e tempos** que assegurem:

I – a educação em integralidade, entendendo cuidado como algo indissociável ao processo educativo. (BRASIL, 2009, artigo 8, grifos nossos).

Além das DCNEI, outros documentos legais apontam a relevância da organização e manutenção do espaço e do tempo das instituições de Educação Infantil como contribuição para o oferecimento de uma educação de qualidade que atenda às necessidades infantis. Dentre eles, *Critérios para o atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais da criança* (CAMPOS; ROSEMBERG, 1995; 2009); *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito da criança de zero a seis à Educação* (BRASIL, 2006a); *Parâmetros Nacionais*

*de Qualidade para Educação Infantil* (BRASIL, 2006b); *Parâmetros de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil* (BRASIL, 2006c) (EVANGELISTA, 2016).

Destacamos as contribuições do documento *Critérios para o atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais da criança* (CAMPOS; ROSEMBERG, 1995; 2009), publicado no ano de 1995 e reeditado no ano de 2009. Apontamos sua relevância primeiramente por ter sido elaborado coletivamente por especialistas da área da Educação Infantil; segundo por estar “alicerçado na criança e seus direitos fundamentais, indicando critérios relativos à organização e funcionamento das escolas relacionadas às práticas concretas daqueles que trabalham diretamente com as crianças” (AKURI, 2016, p. 39).

Além de apontar os direitos das crianças, o texto traz indicadores de que esses direitos sejam respeitados e efetivados. Dentre as contribuições desse documento, destacamos os seguintes indicadores:

As rotinas da creche são flexíveis e reservam períodos longos para brincadeiras livres das crianças. [...]

A criança é ouvida.

Procuramos respeitar o ritmo fisiológico da criança: no sono, nas evacuações, nas sensações de frio e calor. [...]

Arrumamos com capricho e criatividade os lugares onde as crianças passam o dia.

Nossas salas são claras, limpas e ventiladas.

Não deixamos objetos e móveis quebrados nos espaços onde as crianças ficam [...]

As crianças têm lugares agradáveis para se recostar e desenvolver atividades calmas [...]

Nossa creche demonstra seu respeito às crianças pela forma como está arrumada e conservada.

Nossa creche sempre tem trabalhos realizados pelas crianças em exposição [...]. (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009, p. 14-17).

Tais proposições ratificam a compreensão de que a organização do tempo e do espaço nas Escolas de Educação Infantil contribui efetivamente para o desenvolvimento das crianças, além disso, uma organização bem pensada e consciente que ofereça à criança um ambiente limpo, seguro, tranquilo, com possibilidades de brincar, experimentar, vivenciar, se relacionar e aprender é direito das crianças e condição para um desenvolvimento pleno.

Sobre o espaço, ressaltamos que apenas a organização do espaço e a disposição dos materiais não são suficientes para a humanização na infância, é imprescindível que as crianças atribuam significado a esses espaços, afinal, são as vivências da criança que determinarão a influência desse meio em seu desenvolvimento (VIGOTSKI, 2010).

Tempo e espaço representam elementos fundamentais nas relações que se estabelecem dentro da escola, seja entre as crianças, entre elas e os adultos e com os objetos materiais e

imateriais da cultura. Na organização do tempo e do espaço, ao contemplar os objetivos da prática educativa e respeitar a diversidade cultural, o professor pode evitar propostas cristalizadas que pouco contribuem para o desenvolvimento das crianças. Além disso, esforça-se para oferecer a elas a oportunidade de assumirem o papel de sujeitos no seu processo de aprendizagem (VIEIRA, 2009).

Diante do exposto, como elemento que compõe a cultura escolar, assim como o tempo, o espaço exige organização bem pensada de modo a enriquecer as vivências infantis. Cabe ao professor pensar em uma organização espacial que atenda às particularidades do desenvolvimento infantil, na qual a criança tenha a oportunidade de viver seu tempo individual, que é único, participando e realizando propostas educativas significativas que permitam a ela alcançar patamares cada vez mais elevados em seu desenvolvimento (SINGULANI, 2009; VIEIRA, 2009; DE MARCO, 2014).

As atitudes das professoras são reflexos de uma educação centrada no adulto que busca controlar, vigiar e disciplinar, de concepções que enxergam e tratam as crianças como incapazes e dependentes. Refletem a urgência de cursos de formação inicial e continuada que ofereçam subsídios teóricos sobre a criança e seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, permitindo a essas professoras pensar sobre suas ações, a fim de que ela, também, esteja em atividade e tenha condições de oferecer às crianças as máximas possibilidades de desenvolvimento.

Asseveramos a urgência da organização temporal nas Escolas de Educação Infantil ser tecida de maneira consciente e intencional, de modo que as crianças, na utilização dos objetos e na comunicação com o adulto, tenham a oportunidade de se apropriar das capacidades especificamente humanas, tais como atenção e memória voluntárias e formas sofisticadas de linguagem e pensamento (MELLO, 2002; LIMA, 2005).

A partir das discussões apresentadas acima e alicerçadas nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, enfatizamos que a maneira como o professor organiza o tempo na E.E.I está intimamente ligada às concepções que dão base a sua prática pedagógica. Essas compreensões conceituais são apropriadas a partir de seus estudos em formação inicial e continuada. Daí a relevância de refletirmos sobre a formação docente e suas implicações para uma organização temporal que contribua para a humanização na infância.

Nessa perspectiva, as situações observadas e as narrativas das professoras evidenciam que a formação profissional delas revelam aspectos da cultura escolar e da organização do tempo presente nas Escolas de Educação Infantil investigadas. Os dados apresentados a seguir

retratam como a formação das profissionais impactam, positivamente ou não, suas práticas educativas.

Destacamos que, das 10 (dez) professoras que foram sujeitos da pesquisa, 5 (cinco) possuem formação em Pedagogia e 5 (cinco) possuem habilitação para o magistério. As profissionais com formação em Pedagogia fizeram seus cursos em instituições particulares do município em cursos presenciais e semipresenciais. Já as profissionais habilitadas para o magistério formaram-se no CEFAM (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério), programa proposto pelo Ministério da Educação no ano de 1983 e extinto no ano de 2005.

A Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (BRASIL, 1996) prevê a formação de professores em nível superior sob responsabilidade de Instituições de Ensino Superior, conforme redação da lei:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (BRASIL, 1996, artigo 62).

Observamos que, apenas metade das professoras, sujeitos da investigação apresentada neste texto, atende aos requisitos da lei e aos direitos dessas profissionais de uma formação acadêmica dirigida à apropriação de conhecimentos teóricos e práticos que as tornem mais humanas e sujeitos de sua atividade de trabalho: o ensino. Entretanto, a contratação de profissionais com Magistério é amparada pelas brechas encontradas na legislação que aceitam como formação mínima “a oferecida em nível médio na modalidade normal” (BRASIL, 1996).

Como destacado na seção 2 desta dissertação, no município no qual a pesquisa foi realizada, os profissionais que atuam na educação de crianças de até 3 (três) anos de idade têm como exigência mínima a habilitação para o Magistério. Por este motivo a nomenclatura assumida pela categoria é de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil.

Acreditamos que essa exigência mínima na formação dessas profissionais, assim como a nomenclatura diferenciada dada à categoria pode comprometer sua atuação. Afinal os direitos da categoria professor lhe são negados gerando desvalorização profissional e dificuldades para a constituição da profissionalidade necessária para a atuação com as crianças pequenas.

A formação inicial é um processo educacional que pode conferir ao professor aporte teórico para as escolhas didático-metodológicas planejadas e desenvolvidas com as crianças.

Além dos questionamentos sobre a formação inicial, indagamos as professoras sobre sua participação em momentos de formação continuada. Ressaltamos que, após a formação inicial, os professores têm direito a capacitar-se em serviço, conforme previsão legal:

Art. 62. Parágrafo único - Garantir-se-á formação continuada para os profissionais [...], no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (BRASIL, 1996, parágrafo único).

As respostas já apresentadas revelam aspectos importantes sobre a profissionalização do professor de Educação Infantil por meio de cursos de capacitação. No município em questão, é perceptível que os momentos de formação continuada vivenciados, em sua maioria, são os oferecidos pela Secretaria Municipal da Educação, o que está em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996). Entretanto, é preciso refletir sobre os conteúdos de tais cursos e momentos de formação e o quanto eles contemplam as características da aprendizagem e do desenvolvimento infantil.

Das 10 (dez) professoras entrevistadas: 3 (três) têm pós-graduação, no entanto, nenhum desses cursos está relacionado à formação específica para o trabalho com a pequena infância; 6 (seis) professoras participam dos cursos oferecidos pela Secretaria Municipal da Educação, sendo que 2 (duas) afirmam ter participado de cursos destinados à faixa etária com a qual atuam e 4 (quatro) participaram de cursos relacionados à área da informática, letramento, matemática e Língua Brasileira de Sinais; 1 (uma) afirma não participar de nenhum curso de formação continuada.

É relevante pontuar, conforme informado na seção 2 deste texto, os cursos destinados às profissionais que atuam nas escolas infantis, que atendem crianças de até três anos de idade, são oferecidos pela Secretaria da Educação e ministrados pela coordenadora técnica. O curso tem por objetivo orientar as professoras na utilização de uma apostila elaborada pela Secretaria.

Essa realidade é indicativa da falta de um programa de formação continuada cuja perspectiva principal seja: ampliar as referências teóricas, científicas, do professor, a partir de estudos contínuos sobre os fundamentos necessários para que as escolhas docentes sejam aspectos de sua atividade de ensino e, assim, esse profissional seja amparado para ser sujeito de sua atividade, o trabalho intelectual como professor, planejando, desenvolvendo e

avaliando sua prática pedagógica (MARTINS, 2009; 2010; LIMA; VALIENGO; RIBEIRO, 2012).

Pelo exposto, evidenciamos o papel da formação inicial e continuada para uma prática pedagógica humanizadora e que dê a criança a oportunidade de aprender e desenvolver-se plenamente, além de serem imprescindíveis para a formação da profissionalidade do professor (LIMA; VALIENGO; RIBEIRO, 2010; MARTINS, 2010; DE MARCO, 2014).

Assim, torna-se indispensável que os cursos de formação de professores oferecidos, contemplem aspectos que contribuam para o aperfeiçoamento do trabalho docente, propondo a esses profissionais condições efetivas de apropriação de conhecimentos instrumentalizadores do ensino; tornando-se subsídios científicos para planejar, organizar, desenvolver e avaliar ações pedagógicas dirigidas às aprendizagens infantis, respeitando e garantindo direitos, necessidades e especificidades de apropriação de conhecimentos e de desenvolvimento da criança, pois:

Ao apropriar-se de novos conhecimentos, técnicas e teorias, o professor tem a possibilidade de se sentir mais bem preparado para refletir e agir intencionalmente no ambiente escolar com a perspectiva de provocar as máximas oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento humano no espaço da Escola de Educação Infantil. (DE MARCO, 2014, p. 84).

Ao refletirmos sobre as especificidades do trabalho com crianças pequenas e o quanto ter conhecimento e consciência delas influenciam as propostas pedagógicas, indagamos as professoras acerca da “*necessidade de conhecimentos específicos para exercer sua função*”. A essa pergunta obtivemos as respostas descritas abaixo:

**P1:** *sempre... porque desde o momento que você acolhe uma criança... tem que saber... da maneira que você acolhe... o que isso vai acarretar na cabeça da criança.*

**P2:** *sim precisa.*

**P3:** *sim... porque nós estamos trabalhando com criança... não é simplesmente você chegar aqui e olhar a criança... não é como antigamente que nós só olhávamos... creche era só para olhar... agora não... agora nós temos que ter um preparo... temos que aplicar atividades como se fosse um professor.*

**P4:** *sim... porque se você está trabalhando com desenvolvimento infantil [...] você tem que ter o conhecimento específico... para trabalhar melhor... não é chegar aqui e só olhar... cuidar da criança... trocar de roupa... é uma formação por inteiro dela [...].*

**P5:** *não necessariamente... porque antes de ter a ADI existiam as pajens... que não tinham... nenhum... não tinham nenhuma formação... não tinham magistério... não tinham pedagogia e elas desempenhavam os mesmos papéis que nós desempenhamos com as crianças hoje... elas faziam sem capacitação nenhuma [...].*

**P6:** *- sim... nós precisamos porque a gente trabalha bastante a parte pedagógica com a criança [...].*



*P7: sim... porque nós trabalhamos com crianças... na verdade a criança... tem o:... como que eu posso dizer... tudo o que nós passamos ela pega para ela... então eh: tem que ter uma formação relacionada à criança mesmo... porque é o futuro da nossa sociedade.*

*P8: sim... porque só os conhecimentos teóricos não vão me ajudar a exercer minha função... tem que ter os conhecimentos específicos [...] em relação ao desenvolvimento da criança.*

*P9: eu acho que tem conhecer tudo... tanto a parte teórica como a prática... porque a gente tem que ser mãe também aqui... você tem que ter noção... falar não... não é só teoria... porque a prática é outra realidade.*

*P10: sim e não... sim porque eh:... é uma área bem complexa... e não porque faz parte da vida... criança faz parte da vida... então se você gosta de criança você consegue cuidar das crianças.*

Das respostas recebidas, evidenciamos a relação estabelecida, por 4 (quatro) professoras, entre conhecimentos específicos e conteúdos pedagógicos<sup>20</sup>. Dessa relação, juntamente com as situações educativas observadas, inferimos que o conhecimento específico para a atuação com as crianças, na percepção dessas professoras, está vinculado a uma visão *escolarizante* que visa à preparação da criança para etapas futuras da educação, como revela o excerto da situação 1 apresentado na sequência:

**14h32** – *Ao chegar à sala, guardam as canecas e escovas em um recipiente grande e sentam no tapete, como recomendado pela P1. P2 vai até o polvo que está pendurado em um varal na lousa e, sem explicar nada as crianças, mostra as letras que estão presas nos tentáculos do polvo e pergunta para as crianças qual o nome das letras. As perguntas são feitas seguindo a ordem das letras (A/ E/ I/ O/ U). Ela aponta a letra e pergunta seu nome. Algumas crianças falam os nomes e outras não. A P2 recita o nome de letra por letra e pede para que as crianças repitam. Em seguida vai até o alfabeto que está pendurado em um dos varais na parede (altura das crianças) e mostra as vogais no alfabeto dizendo o nome de cada uma delas e do objeto que está abaixo (A de avião). (Situação 1, P1 e P2, 15 crianças de 3 anos, 27/07/2015).*

Além disso, outras 3 (três) professoras relacionam os conhecimentos específicos a práticas de cuidado e proteção; e 2 (duas) professoras apontam a necessidade de conhecimentos específicos em relação ao desenvolvimento infantil, porém há uma distinção entre esses conhecimentos e conhecimentos teóricos. E 1 (uma) declara que esses conhecimentos são necessários, contudo não justifica sua resposta.

Tais proposições revelam a presença de funções, historicamente determinadas, e ainda presentes no trabalho nas instituições reservadas à educação das crianças pequenas: a assistencialista e a de preparo para o Ensino Fundamental (CERISARA, 2004; ASSIS, 2009), reafirmando a dicotomia presente nas práticas educacionais nas instituições que atendem as

<sup>20</sup> O termo conteúdos pedagógicos é utilizado neste texto para nomear as propostas pedagógicas que envolvem conteúdos escolarizados.

crianças pequenas, entre os termos educar e cuidar. Nessa perspectiva, permanecem ainda hoje em diferentes escolas brasileiras ações pedagógicas mais dirigidas à assistência, nas quais o cuidado é mais valorizado e desarticulado de propostas pedagógicas dirigidas ao ensino de cuidados com o próprio corpo, à aprendizagem e ao aperfeiçoamento da linguagem oral, dentre outras apropriações essenciais nos primeiros anos de vida. Há também instituições dirigidas pelo modelo das escolas de Ensino Fundamental, valorizando propostas consideradas mais “pedagógicas” em detrimento dos momentos de cuidado.

Salientamos que essa dicotomia entre assistência e educação não está na separação entre a creche e a pré-escola, mas no destino social dado a essas instituições, visto que “algumas foram criadas como exclusivas para os pobres, outras não” (KUHLMANN JR, 2007, p. 53); à origem social condicionam-se os objetivos educacionais propostos para as diferentes instituições. Do ponto de vista social e político, o assistencialismo configura-se como proposta educacional específica, normalmente orientada para a submissão.

O fato de essas instituições carregarem em suas estruturas a destinação a uma parcela social, a pobreza, já representa uma concepção educacional. A pedagogia das instituições educacionais para os pobres é uma pedagogia da submissão, uma educação assistencialista marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para o receber. (KUHLMANN JR, 2007, p. 54).

Nessa ótica, é possível afirmar que as práticas assistencialistas são educacionais, no entanto estão orientadas para a reprodução e perpetuação de um sistema político e social baseado numa sociedade de classes, no qual o valor, os direitos e o tratamento dado às pessoas são definidos pela quantidade de bens materiais que elas detêm.

Para ampliar as reflexões sobre essa dicotomia entre cuidar e educar, Kuhlmann Jr. (2007, p. 60) faz a seguinte afirmação:

A polarização entre assistencial e educacional opõe a função de guarda e proteção à função educativa, como se ambas fossem incompatíveis, uma excluindo a outra. Entretanto, a observação das instituições escolares evidencia que elas têm como elemento intrínseco ao seu funcionamento o desempenho da função de guarda as crianças que as frequentam. Preocupar-se em assistir, preocupar-se com o cuidado, com a guarda da criança não seria “desviar-se” da oportunidade de “proporcionar [a elas] uma educação de qualidade” [...].

A partir das assertivas, ressaltamos que, na Educação Infantil, educação e cuidado integram propostas pedagógicas voltadas à plenitude do atendimento escolar na infância, com profundo respeito e garantia dos direitos fundamentais da criança pequena e como afirmação do valor do trabalho consciente do professor nessa etapa da vida.

Asseveramos que as ações de cuidado são essenciais para o desenvolvimento infantil, sem eles as crianças não sobrevivem. Contudo oferecer a elas apenas o cuidado não é suficiente para sua humanização, ainda mais quando tais ações são feitas de forma mecânica, não considerando os ritmos e as necessidades das crianças, além das apropriações culturais possíveis quando esses momentos são organizados em favor da humanização na infância.

Nas escolas observadas, encontramos propostas vinculadas à escolarização e ações de cuidado pouco valorizadas. No que se refere às propostas escolarizantes, o próprio ambiente da sala de referência revela em suas paredes essa preocupação propedêutica, voltada à preparação da criança para momentos futuros da escolaridade. Notemos:

**Figura 2 – Sala de referência da E1**



**Fonte:** Elaboração da autora

Na imagem acima é possível observar, em uma das paredes, um alfabeto fixado no alto, um polvo com as vogais presas aos tentáculos e no canto, próximo à porta, outro alfabeto, esse relacionando letra, imagem e palavra, indicando intenções de ensino da escrita baseado em seus aspectos técnicos, relacionados à ideia de que a observação visual das letras, a sonorização, a repetição e a associação delas são ações suficientes para a constituição da criança como produtora de textos.

Em defesa da Educação Infantil como espaço e tempo de atividades motivadoras de aprendizagens e, conseqüentemente, de desenvolvimento cultural nos anos iniciais da vida, é essencial para o desenvolvimento da linguagem escrita que a criança vivencie, desde pequeninha, diferentes situações na qual a escrita é necessária. A fim de que, a partir dessas vivências, compreenda a função social da escrita e se aproprie dela como um instrumento cultural usado para comunicação e expressão de pensamentos, ideias, sentimentos e

aprendizagens não como um mero código (MELLO, 2008; GOBBO, 2011; BOMFIM, 2012; SILVA, 2013).

Além disso, a presença da mesa da professora, posicionada à frente das carteiras das crianças, apesar de não estarem organizadas em fileiras, denota indício de uma organização espacial inspirada nas salas de Ensino Fundamental nas quais o controle e a disciplinarização são objetivos escolares (FOUCAULT, 2009).

Sobre essa questão outro ponto nos é relevante: o modo como a escrita vem sendo apresentada para as crianças nas Escolas de Educação Infantil. A presença do alfabeto fixado nas paredes e o modo como a proposta é feita pelas professoras revelam que a escrita é apresentada para criança por meio de um processo mecânico no qual se aprende uma letra de cada vez, pois há uma compreensão de que aprender a escrever e a ler é o mesmo que dominar a relação entre letra e som (MELLO, 2008).

Contudo, ensinar as crianças a escrever e a ler por meio do treino gráfico pode comprometer significativamente esse processo, uma vez que prejudica a possível criação de novas necessidades humanizadoras na criança, por se apresentar como situação esvaziada de significado como se a escrita fosse algo a ser feito por obrigação na escola.

O treino da escrita, quando acontece num momento em que a criança não está ainda preparada para essa aprendizagem, torna-se lento e demorado, exige um esforço enorme da criança, e, por isso, acaba por tomar a maior parte do tempo na escola. Além disso, na maior parte das vezes, acaba sendo uma experiência de fracasso para a criança, pois em geral ela não cumpre a expectativa da professora [...] (MELLO, 2008, p. 7).

Isso não significa que as Escolas de Educação Infantil não devam apresentar a escrita e a leitura para as crianças, mas repensar o modo como isso é feito é essencial para que formemos crianças leitoras e produtoras de textos. Diante disso, como ensinar a escrita e a leitura para criança a fim de que este processo não seja mecânico? Primeiro, ressaltamos o valor de a escola ensinar a escrita como um instrumento cultural, com uma função social, qual seja a de comunicar ideias, sentimentos, aprendizagens. Segundo, ter em mente que a criança aprende de modos diferentes: brincando, desenhando, construindo, interpretando, fazendo esculturas (MELLO, 2008).

Desse modo, em lugar de propostas que trazem a pronúncia dos nomes das letras do alfabeto, pontilhados a serem traçados pelas crianças para que aprendam o desenho das letras, séries repetitivas para associar a letra a seu som, a professora pode oferecer a criança oportunidade para que ela atue efetivamente como leitora e escritora, escrevendo cartas para outras turmas; registrando as atividades realizadas durante o dia; compondo bilhetes para os

pais, as regras de convivência da turma, participando de momentos de leitura e se expressando por meio de diferentes linguagens como a pintura, o desenho, a modelagem, a dança, a música, o faz de conta, a interpretação, a construção. Do ponto de vista da Teoria Histórico-Cultural, essas formas de expressão, além de preceder a aquisição da escrita, são essenciais para formar as bases sobre as quais tais conhecimentos serão construídos.

Com essa ideia como guia de nossas análises, no rol das ações de cuidado, ressaltamos os momentos de alimentação. Em todas as escolas investigadas as crianças fazem suas refeições em um refeitório de uso coletivo, o que faz desse um dos poucos momentos no qual elas têm contato com crianças de idades diferentes. Os refeitórios são equipados com mesas retangulares e bancos nas laterais em tamanho adequado para as crianças; uma boqueta que dá acesso à cozinha, por ela as funcionárias da cozinha entregam os pratos, já com comida, para que as professoras levem até as crianças; bebedouros com diversas torneiras, exceto na E1; baldes de lixo nos quais são colocadas sobras de comida; os espaços são claros, ventilados e limpos diariamente após cada momento de alimentação, como demonstra a figura a seguir:

**Figura 3** – Refeitório da E3



**Fonte:** Elaboração da autora

O espaço descrito acima e exemplificado pela figura 3 é um dos espaços onde as crianças podem ter a oportunidade de vivenciar situações enriquecedoras para o seu desenvolvimento. Local onde muitas relações se estabelecem. Por este motivo, o tempo que as crianças passam nesse local deve ser planejado e organizado de modo a contribuir para as máximas aprendizagens das crianças.

A partir da imagem acima observamos que a boqueta é alta, o que faz com que as crianças não possam pegar seus pratos sozinhas. O modo como as mesas estão dispostas não

permite a comunicação entre as crianças que sentam em mesas diferentes. Até mesmo a decoração é reveladora da falta de identidade desse espaço, visto que as poucas decorações presentes foram feitas por adultos e estão fixadas numa altura que mesmo os adultos precisam levantar a cabeça para enxergá-las. Além disso, os cartazes de comunicação alternativa, que indicam “comer” e “silêncio”, revelam uma educação baseada no ensino de normas que visam ao controle das crianças.

Esse cenário é comum nas 5 (cinco) escolas observadas e com base nele apresentamos as situações educativas abaixo, dando sequência às nossas discussões sobre as ações de cuidado nas Escolas de Educação Infantil.

*[...]11h – Almoço. No refeitório a P5 indica às crianças o lugar em que devem se sentar. Vai até a boqueta, onde as cozinheiras deixam os pratos prontos, coloca colheres e leva os pratos até a mesa das crianças. O cardápio é feito por nutricionistas da merenda escolar, no almoço as crianças comem arroz, feijão, uma carne e salada de alface. Ao servir a criança a P5 diz: “Começa a comer, já”. As crianças comem sozinhas. A P5 não precisa ajudar, apenas pega os pratos de quem já terminou, para guardar. A P5 almoça com as crianças, mas não se senta à mesa. As crianças que terminam podem tomar água. Algumas crianças conversam. A P5 pede silêncio o tempo todo. Quando todas as crianças terminam de almoçar, a professora organiza a fila para retornarem à sala de referência [...]. (Situação 11, P5, 13 crianças com 3 anos, 21/09/2015).*

A partir da situação educativa descrita acima enfatizamos: o tempo destinado ao momento de alimentação e a percepção das professoras sobre a capacidade das crianças. É nítido que o tempo destinado a ações de cuidado é aligeirado, em apenas 20 (vinte) minutos 13 (treze) crianças são alimentadas. Além disso, as crianças não têm a possibilidade de se servirem, de levantarem do lugar para pegar ou entregar seus pratos e, por vezes, não podem se alimentar sozinhas, embora tenha sido possível notar que já teriam condições para isso, uma vez que o faziam enquanto a professora ajudava outra criança ou levava os pratos até a boqueta.

As situações descritas demonstram o pouco cuidado com um momento tão importante para as crianças, a alimentação. O valor desse momento não está apenas no fato de suprir as necessidades biológicas das crianças, mas também porque durante ele a criança estabelece relações com pessoas e objetos culturais. Dessa forma, esse deveria ser um momento tranquilo que desse a elas a possibilidade de contato com formas ideais dos traços essencialmente humanos. Vigotski (2010) aponta o valor desse contato:

*A maior particularidade do desenvolvimento infantil consiste em se tratar de um desenvolvimento que ocorre em condições de interação com o meio, quando a forma ideal, a forma final, esta que deverá aparecer ao final do desenvolvimento, não somente existe no meio e concerne à criança logo de*

início, mas realmente interage, realmente exerce influência sobre a forma primária, sobre os primeiros passos do desenvolvimento infantil, ou seja, em outras palavras, há algo, algo que deve se construir bem ao final do desenvolvimento, e que, de alguma maneira, influencia logo no início desse desenvolvimento. (VIGOTSKI, 2010, p. 693).

Na Escola de Educação Infantil, o professor assume a responsabilidade de oferecer às crianças essas formas finais da cultura. Assim, com base no relato da situação 11, esse profissional daria as crianças condições para escolherem os lugares para se sentarem no refeitório, na sala e em outras dependências na escola; além de terem a oportunidade de servirem-se autonomamente e de ela, como modelo de atitudes e de ações, sentar-se junto com as crianças para o momento de lanche, almoço ou jantar, mostrando a elas os usos adequados dos instrumentos criados socialmente para o momento de alimentação, motivando diálogo entre as crianças e participando efetivamente desse momento.

As atitudes das crianças nos momentos da rotina podem passar despercebidas, porém, a colaboração da criança é de grande importância para que essas ações não se tornem mecânicas. Os momentos de cuidado – alimentação, troca, higiene – são oportunidades de *trocadas efetivas* entre as crianças e entre elas e os adultos, tornando-se ocasiões para supervisão direta do professor e para aprendizagens dirigidas à formação de atitudes cada vez mais autônomas. E, nesse sentido, é fundamental que esses momentos sejam realizados com a atenção e intencionalmente, a partir de participação e da docente (FALK, 2011). Fazer dos momentos de cuidado uma oportunidade para aprendizagens avança “[...] para além do anúncio do cuidar e educar em busca de práticas que concretizem esse cuidado e educação numa perspectiva humanizadora das crianças, enquanto elas são ainda pequenininhas” (MELLO, 2011, p. 5).

Ao considerarmos que os momentos de cuidado se revelam como oportunidades de relações mais próximas entre professor e criança, uma vez que é possível dar a elas uma atenção mais individualizada; configurando-se como ocasiões ricas para a apropriação de conhecimentos motivadores de desenvolvimento de capacidades humanas, nesse caso, a dos costumes e usos de objetos criados pela humanidade e utilizados no momento de alimentação. As situações descritas revelam um descompasso com essas premissas, devido ao fato de as crianças não terem a oportunidade de escolher o lugar onde vão sentar ou mesmo de servir-se e comer sozinhas.

Entretanto, nas Escolas de Educação Infantil o tempo é organizado levando em consideração apenas o relógio biológico, e todas as ações giram em torno dos momentos de alimentação e higiene e, também, do tempo da instituição e do tempo do adulto. Embora tais

momentos sejam essenciais para educação e cuidado das crianças, acabam secundarizando outros momentos educativos. Isso implica a emergência de um equilíbrio no planejamento da rotina, sem valorização de algumas situações educativas em detrimento de outras e tendo como foco o respeito ao tempo individual das crianças (OLIVEIRA, 2009).

Além das discussões sobre a dicotomia entre cuidado e educação, outro ponto levantado a partir das respostas das professoras, sobre a necessidade de conhecimentos específicos para exercer sua função nos parece essencial: a relação entre o fato de não se considerarem professoras e o não reconhecimento da necessidade de conhecimentos específicos para o seu trabalho, como demonstram os trechos abaixo:

*P3: [...] temos que aplicar atividades como se fosse um professor.*

*P5: não necessariamente... porque antes de ter a ADI existiam as pajens... que não tinham... nenhum... não tinham nenhuma formação... não tinham magistério... não tinham pedagogia e elas desempenhavam os mesmos papéis que nós desempenhamos com as crianças hoje... elas faziam sem capacitação nenhuma [...].*

A partir das narrativas dessas docentes é possível perceber que, em diversos momentos, elas não se reconhecem como professoras, assumindo-se como profissionais contratadas nas escolas infantis para cuidar das crianças, atuação para a qual, do ponto de vista delas, não exigir a apropriação de conhecimentos específicos e um trabalho consciente e intencional.

Acreditamos que tais sentimentos de não pertencimento à categoria estão vinculados à aceitação de formação mínima para as professoras que atuam com crianças de até 3 (três) anos de idade, bem como à nomenclatura diferenciada que recebem – o nome atribuído ao cargo é Auxiliar de Desenvolvimento Infantil –, que, não ocasionalmente e conforme dados da pesquisa ora apresentada e discutida, pode comprometer sua atuação.

É essencial que a criança seja considerada como capaz desde os primeiros anos de vida: capaz de se relacionar com adultos, com outras crianças e com objetos da cultura; capaz de interpretar o que vê, vivencia e experimenta. Apenas nessa perspectiva “[...] a criança deixa de ser um objeto de assistência no espaço da escola [...] e passa a ser um sujeito de direitos, um cidadão” (MELLO, 2000, p. 87).

A compreensão da criança como sujeito de direitos, ativa em seu processo de aprendizagem, capaz de se relacionar com o outro e com o mundo à sua volta (MELLO, 2000; MELLO, 2002; LIMA, 2005; SINGULANI, 2009; LIMA; RIBEIRO; VALIENGO, 2012) permite aos professores fazer escolhas que atendam às suas necessidades e propor situações pedagógicas com vistas a promover máximas aprendizagens e, conseqüentemente, o pleno



desenvolvimento infantil. Permite, também, que o tempo seja organizado de forma a respeitar a criança e dar a ela a oportunidade de experimentar o mundo ao seu redor e ter acesso à cultura mais elaborada.

Com esse entendimento, destacamos que, para uma prática pedagógica humanizadora é essencial que o professor atue como criador de situações educativas que possibilitem relações sociais por meio das quais a criança tenha a oportunidade de vivenciar situações enriquecedoras e vitais ao seu desenvolvimento. Para tanto, organizar situações pedagógicas intencionalmente dirigidas ao êxito da educação das crianças, considerando os tempos e espaços necessários para que as crianças interajam como os objetos da cultura, é fundamental.

Em consideração ao exposto nesta seção até aqui, dos dados apresentados e discutidos, pautados no objetivo proposto para esta dissertação, qual seja, *compreender aspectos indicativos da organização do tempo em E.E.I.s no município de Avaré (SP), focando os impactos dessa organização para o processo de humanização na infância*, são possíveis algumas sintetizações:

- a organização temporal é reconhecida pelas professoras como necessária, contudo, essas profissionais enfatizam a elaboração de quadros de horário (rotinas) como suficientes para sua efetivação;
- o tempo institucional é usado como forma de controle o que indica falta de respeito ao tempo individual das crianças;
- as ações de cuidar e educar são realizadas sem a indissociabilidade necessária à sua plenitude.

A partir das narrativas e observações realizadas, pontuamos, também, dificuldades das professoras em relação à organização temporal:

- o tempo vivido na escola é organizado a partir de indicações da Secretaria Municipal da Educação e da direção da escola sem o envolvimento ativo dessas profissionais;
- a aparente ausência de conhecimentos específicos sobre o desenvolvimento infantil o que dificulta uma organização do tempo com vistas à humanização;
- a carência de programas de formação inicial e continuada que tratem das especificidades da Educação Infantil e que instrumentalizem um ensino potencialmente humanizador na escola da infância.

Tais considerações evidenciam que a organização temporal nas escolas investigadas distancia-se de um planejamento e ordenação do tempo que contribuam para o processo de

humanização na infância, revelando a urgência de repensarmos o tempo institucional com base nas especificidades do desenvolvimento infantil.

No próximo item, apresentamos dados por meio dos quais analisamos questões relativas a uma organização temporal que respeite o ritmo e às particularidades da atividade infantil.

### **3.2 Respeito ao ritmo e às particularidades da atividade infantil**

De acordo com a Teoria Histórico-Cultural, a compreensão sobre o desenvolvimento da psique infantil implica entender o que “determina o caráter psicológico da personalidade, em qualquer [momento] do seu desenvolvimento” (LEONTIEV, 2014, p. 59). Isso significa entender que o lugar que a criança ocupa nas relações sociais se altera e tais mudanças influenciam diretamente o desenvolvimento da personalidade infantil.

Sobre esse assunto cabe ainda outra consideração. Com base nos estudos de Leontiev (2014), o desenvolvimento infantil só pode ser devidamente assimilado quando visto sob a ótica da categoria de *atividade*, considerando “como ela é construída nas condições concretas de vida” (LEONTIEV, 2014, p. 63).

Cada momento do desenvolvimento infantil tem como característica uma *atividade principal*, por meio da qual a criança se relaciona com o mundo. Essa atividade influencia o desenvolvimento psíquico e é responsável pelas principais mudanças que ocorrem no desenvolvimento infantil (FACCI, 2004; PASQUALINI, 2006; LEONTIEV, 2014).

A *atividade principal* não está relacionada com quantidade, não é a mais praticada ou a que a criança dedica mais tempo, mas a que produz mudanças significativas em sua personalidade e inteligência. Leontiev (2014) aponta três características básicas para que uma ação se configure *atividade principal*: 1) a partir dela surgem outros tipos de atividade; 2) ela reorganiza e dá forma aos processos psíquicos; 3) é a que produz mudanças significativas na personalidade das crianças. Nessa ótica,

A atividade principal é então a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo estágio do seu desenvolvimento. (LEONTIEV, 2014, p. 65).

As diferentes etapas do desenvolvimento infantil não são determinadas pela idade, mas pelo conteúdo de cada momento, que, por sua vez, é definido pelas condições históricas. Tais condições também determinam quais atividades serão mais importantes em dado momento do desenvolvimento (LEONTIEV, 2014).

As mudanças na atividade principal ocorrem na medida em que a criança se dá conta de que o lugar que ocupa nas relações sociais não corresponde às suas potencialidades e, a partir disso, ela se esforça para mudá-lo. Partindo dessa contradição, a atividade principal se reorganiza e conduz a criança a uma nova etapa do seu desenvolvimento (LEONTIEV, 2014). Entretanto, não é qualquer ação que pode ser chamada de atividade.

Por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo. (LEONTIEV, 2014, p. 68).

Não é tudo o que a criança faz que pode ser considerado uma atividade. A fim de que uma ação se configure como atividade é imprescindível que motivo e objetivo coincidam, do contrário a criança apenas executará uma ação. Conforme Leontiev (2014, p. 68): “Um ato ou ação é um processo cujo motivo não coincide com seu objetivo, (isto é, com aquilo para o qual ele se dirige), mas reside na atividade da qual ele faz parte”.

Entretanto, uma ação, no decorrer de seu desenvolvimento, pode tornar-se atividade. Isso acontece quando, ao realizar uma tarefa, o objetivo inicial se modifica e passa a coincidir com o motivo pelo qual ela está sendo realizada (PASQUALINI, 2006; LEONTIEV, 2014). Como exemplo, podemos citar uma criança que faz a leitura de um livro para poder ir brincar, entretanto, no decorrer da ação, passa a interessar-se pela história; então, entender a história se torna mais significativo do que sair para brincar, transformando a ação em atividade.

O conjunto de ações que formam a atividade pode ser ensinado, e, nesse sentido, apropriados pela criança. A atividade da criança e o aperfeiçoamento da experiência na atividade, assim, fundamentam o surgimento de novos motivos e necessidades, impulsionando a apropriação de novos tipos de atividade (LIMA, 2001, p. 30).

De acordo com Vygotski (1996), na passagem de uma etapa a outra do desenvolvimento, no limite das idades, podem ocorrer as *crises*. Nesta oportunidade, interessa três momentos destacados pelo autor: crise pós-natal – primeiro ano (2 meses-1 ano); crise de 1 ano – infância precoce (1 ano-3 anos) e crise de 3 anos – idade pré-escolar (3 anos-7 anos). Ainda considerando os estudos do autor:

A crise pós-natal separa o período embrionário do desenvolvimento do primeiro ano. A crise do primeiro ano delimita o primeiro ano da primeira infância. A crise dos três anos é o passo da pequena infância à idade pré-escolar. [...] Temos, portanto, um quadro lógico, regulado por determinadas leis. Os períodos de crises que se intercalam entre os estáveis, configuram os pontos críticos, de virada, no desenvolvimento, confirmando uma vez mais que o desenvolvimento da criança é um processo dialético no qual a

passagem de um [momento] a outro não se realiza por via evolutiva, mas revolucionária. (VYGOTSKI, 1996, p. 258, tradução nossa).<sup>21</sup>

Nesses períodos ocorrem mudanças fundamentais na personalidade da criança. Segundo Vygotski (1996), esses momentos de crise possuem algumas peculiaridades: a primeira está relacionada aos limites entre começo e fim da crise, pois estes são indefinidos em todas elas; a segunda refere-se à dificuldade de se educar as crianças que estão vivenciando um período de crise, porque elas podem apresentar queda no rendimento e no interesse e diminuição de sua capacidade de trabalho; a terceira trata da natureza negativa do desenvolvimento, as crianças entram, muitas vezes, em conflitos com os adultos demonstrando-se desobedientes e contestadoras. No entanto, vale destacar que essas crises são evitáveis mediante processos educativos planejados e dirigidos pela compreensão das possibilidades de desenvolvimento em cada momento da infância.

Sobre as *atividades principais*, como já comentado, destacamos as que se referem aos três primeiros anos de idade. No primeiro ano de vida, do nascimento até completar um ano, a atividade principal é a comunicação emocional que o bebê estabelece com os adultos próximos a ele. Nesse momento, como descrito anteriormente, toda relação da criança com o mundo exterior passa pelo adulto e é conduzida pela comunicação emocional. Ao falar com a criança, mesmo ela ainda não sendo capaz de responder, cria nela a necessidade de comunicação (MUKHINA, 1996; LIMA, 2001; MELLO, 2002, 2004; FACCI, 2006).

Nessa interação com a criança, o adulto aproxima dela diversos objetos para que veja e pegue e vai criando a necessidade de manipulação de objetos que, na primeira infância, será a atividade que governará as principais mudanças no desenvolvimento da criança. Esta é a atividade que regerá o desenvolvimento na próxima etapa. Com a manipulação dos objetos, no final da primeira infância, a criança começa a imitar as ações dos adultos usando os objetos. Nesse momento, surgem os primeiros indícios do jogo de papéis sociais que será a atividade principal das crianças entre os três e seis anos de idade (MUKHINA, 1996; LIMA, 2001; MELLO, 2002, 2004; FACCI, 2006).

É imprescindível que o adulto conheça profundamente as características e especificidades dessas atividades para que possa agir e criar condições objetivas para que elas se efetivem, direcionando suas ações a fim de impulsionar aprendizagens e desenvolvimento

---

<sup>21</sup> La crisis postnatal separa el período embrional del desarrollo del primer año. La crisis del primer año delimita el primer año de la infancia temprana. La crisis de los tres años es el paso de la infancia temprana a la edad preescolar. [...] Tenemos, por tanto, un cuadro lógico, regulado por determinadas leyes. Los períodos de crisis que se intercalan entre los estables, configuran los puntos críticos, de viraje, em el desarrollo, confirmando una vez más que el desarrollo del niño es un proceso dialéctico donde el paso de um estágio a outro no se realiza por vía evolutiva, sino revolucionaria.

da criança. Na escola, o responsável pelo direcionamento de tais ações é o professor. Conforme Mello (2006, p. 194):

[...] o papel do educador é especialmente complexo porque ele precisa conhecer as regularidades do desenvolvimento psíquico da criança, a dinâmica do ambiente social da criança e, finalmente as possibilidades de sua atividade pedagógica para usá-las de maneira adequada e conduzir a criança a níveis cada vez mais elevados de atividade, consciência e personalidade.

Diante do exposto, é indiscutível o valor das relações sociais para o desenvolvimento infantil. É só por meio da relação com o outro que a criança se apropria dos objetos e instrumentos culturais e das habilidades necessárias para utilizá-los.

Ao refletirmos sobre o tempo que as crianças passam nas Escolas de Educação Infantil é imprescindível que este esteja organizado de tal modo a garantir a criança acesso a cultura mais elaborada e a oportunidade de vivenciar situações provocadoras de aprendizagens por meio da realização da atividade.

Com vistas a pensar as proposições acima, apresentamos excertos de narrativas docentes referentes à questão: “qual o momento que as crianças mais apreciam enquanto estão na escola”:

**P1-** *quando tem atividade com... que envolva mais ludicidade... parte lúdica... brincadeira.*

**P2-** *de brincadeiras... é o que elas mais gostam... brincadeiras... acho que brincadeiras vêm em primeiro lugar... depois atividade... as atividades no papel... colagem... pintura.*

**P3-** *((pensou para responder)) aqui na nossa sala é a hora do canto... eles gostam muito de cantar... dançar... a atividade a maioria... fica quietinho para... se interessa em fazer a atividade... a hora do brincar::... e a hora da... muitos aqui... a hora da alimentação é o mais... ((olhar e expressão demonstrando a importância da alimentação)).*

**P4-** *ah:... eles gostam... acho que de tudo... eles vão de acordo com o seu entusiasmo... se você chega assim meio parada... e você for aplicar aquela... ou atividade ou brincar com eles... vai do SEU entusiasmo... que você vai transmitir para eles... porque senão eles também não vão gostar.*

**P5-** *vamos lá... eu acho que... sempre... em qualquer hora... é brincar.*

**P6-** *é a brincadeira ((risos))... parque... ou atividade::... eles gostam bastante de fazer atividade... quando nós falamos que é atividade... nós temos que dar pelo menos umas três vezes na semana atividade para eles... eles adoram fazer... então mexer com giz... mexer com guache... éh:: atividade quando é sobre equilíbrio... então nós levamos no pátio... fazemos um monte de obstáculos... isso eles gostam bastante... atividade.*

**P7-** *ah: eles gostam muito de brincar... brincar é essencial... tanto que é através das brincadeiras que nós descobrimos a realidade da criança... a bagagem que ela traz de casa.*

**P8-** *a hora da brincadeira ((risos)) a hora do lúdico é muito importante para eles... é o que eles mais gostam.*

**P9-** *ah:: eles apreciam a hora de brincar... principalmente a brincadeira livre.*

**P10-** *ah... hum::... a parte de brincar... essa é a principal... e a de comer e dormir... eles adoram ((risos)).*

A partir das respostas dadas pelas professoras é possível notar que o envolvimento e a apreciação pela brincadeira é evidente nessa faixa etária, e não podia ser diferente, visto que é por meio das brincadeiras (objetais e de faz de conta) que a criança se relaciona com o mundo ao seu redor e se apropria dos bens produzidos culturalmente (MUKHINA, 1996). Algumas professoras aparentam certa dificuldade em definir as preferências das crianças, por este motivo dão destaque a outros momentos como: cantar e dançar, fazer “atividades” e os momentos de alimentação. Além disso, as expressões docentes demonstram que, nas escolas observadas, existe uma separação entre os termos brincadeira e “atividade”, sendo a primeira vista como momento livre no qual não há a necessidade de planejamento. Já o termo “atividade”, nas escolas investigadas, é usado para definir os momentos em que as professoras querem transmitir um determinado conteúdo para as crianças; essas propostas podem ser *lúdicas*, nas quais o conteúdo é transmitido por meio de um jogo ou brincadeira ou de *registro*, nas quais o conteúdo é transmitido por meio de propostas feitas no papel.

Antes de pontuarmos nossas reflexões acerca do papel da brincadeira na formação da humanidade nas crianças, apresentamos excertos de narrativas, feitos na sequência da questão apresentada anteriormente, obtidos com a indagação: “*você considera esse momento importante para elas*”:

**P1-** *um dos mais importantes... porque de forma assim lúdica...sem ela perceber... ela está aprendendo um monte de coisa... a se relacionar... ela... ela está atingindo um objetivo... ele está se desenvolvendo melhor... tanto fisicamente como eh::... como é que eu posso dizer... intelectualmente... principalmente... porque ela acaba trabalhando uma série de coisas sem ser forçada... ela acaba agindo naturalmente.*

**P2-** *considero... sim... ((risos)) ah porque... acho que através das brincadeiras elas... elas se desenvolvem... eh::: tanto coordenação motora... lúdico e... tudo.. tudo para... bom para o desenvolvimento delas [...]*

**P3-** *sim porque::... eh... para o desenvolvimento delas ((pausa)).*

**P4-** *sim [...]*

**P5-** *com certeza... porque eles aprendem ali... aprendem a se dar bem com o outro... ali eles aprendem a falar... trabalha a linguagem... dentro da brincadeira.*

**P6-** *sim... ah é bom... a brincadeira... a atividade... porque eles estão aprendendo... estão BRINcando [...]*

**P7-** *muito... de extrema importância... porque o brincar está relacionado com o desenvolvimento da criança... não só com o desenvolvimento... com a aprendizagem também porque ali envolve eh:: coordenação... envolve movimentos... musicalidade... envolve os eixos essenciais que norteiam a:: a educação.*

**P8-** *com certeza... porque é um momento de aprendizado para eles... não é só uma brincadeira... é um momento de aprendizado também... eles estão brincando e estão aprendendo ao mesmo tempo.*

*P9- sim... porque quando a criança está brincando... está explorando o mundo também [...] não vai estar só brincando à toa... vai estar se desenvolvendo... é muito importante o momento do brincar.*

*P10- sim[...] eu acredito que as brincadeiras devem ser saudáveis e estimuladas[...].*

Por meio das respostas acima, é possível notar que, de modo geral, as professoras consideram o valor das brincadeiras, ao assinalarem que são “importantes” (P1) para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Essas considerações, no entanto, se distanciam do conteúdo das observações realizadas. No período de observações, foi possível notar que os momentos de brincadeira, na maioria das vezes, não são planejados e acabam sendo realizados como passatempo, isto é, para ocupar o tempo das crianças na escola, num período em que as professoras normalmente realizam outras tarefas como organizar armários ou preparar o planejamento da semana seguinte. Nos momentos observados nos quais a brincadeira se fez presente, invariavelmente a proposta se dirigia ao ensino de conteúdos considerados pedagógicos, tal como rudimentos da escrita e da matemática.

Já pontuamos neste texto que cada momento do desenvolvimento infantil tem por característica uma atividade principal, sendo esta responsável pelas principais e qualitativas mudanças no desenvolvimento infantil (LEONTIEV, 2014). Tratando-se das crianças de 3 (três) anos de idade, a atividade principal é a atividade objetual manipulatória por meio da qual surgem os primeiros indícios do jogo de papéis sociais, que orientará mudanças qualitativas a partir do terceiro ano de vida até aproximadamente os 6 (seis) anos de idade. Nesse momento, esse jogo se constituirá como a melhor forma de relacionamento da criança com o mundo e a forma de apropriação de conhecimentos motivadores da formação e do desenvolvimento de qualidades especificamente humanas. Como construção histórica e cultural, esse jogo é motivador de saltos qualitativos no desenvolvimento da inteligência e da personalidade da criança, tornando-se vital para sua humanização (MUKHINA, 1996; ELKONIN, 1998; LEONTIEV, 2014).

O jogo que aparece na primeira infância não pode ser comparado com o jogo realizado na pré-escola. Na primeira infância há um “quase jogo”. A criança pode ninar uma boneca, dar de comer a ela, mas não assume o papel da mãe, apenas reproduz as ações realizadas por ela (VYGOTSKI, 1996; ELKONIN, 1998).

O ponto de passagem entre a atividade objetual manipulatória e o jogo de papéis sociais é quando a criança consegue substituir certos objetos por outros (MUKHINA, 1996; ELKONIN, 1998); por exemplo, em uma dada situação, uma caixa pode transformar-se em um carrinho, uma peça de um jogo de encaixe em um batom. Esse momento merece atenção

especial, visto que precede o jogo de papéis sociais, atividade essencial para o desenvolvimento infantil na etapa seguinte do seu desenvolvimento.

Além do jogo de papéis sociais surgem também as atividades produtivas – desenho, construção e modelagem. Nessa fase inicial, as crianças manipulam os objetos da mesma maneira como veem o adulto fazer, mas ainda não representam as relações sociais nas quais esse objeto está inserido (MUKHINA, 1996).

Como foco das discussões propostas nesta dissertação, dedicamos especial atenção à atividade objetual manipulatória. Cabe destacar que os objetos podem causar nas crianças sentimentos de atração ou repulsão. A criança tanto pode ter vontade de pegá-lo como evitar contato com ele. Cada objeto, em uma situação, tem para criança uma força atraente ou repelente, tem um valor e uma concordância e a incita a ação, por isso suas atitudes em relação ao objeto nunca são indiferentes ou desinteressadas (VYGOTSKI, 1996, p. 342).

A atividade objetual manipulatória pode ser dividida em três momentos. No primeiro, a criança usa o objeto para realizar qualquer ação dominada por ela, não leva em conta seu uso social, apenas o manipula. No segundo momento, utiliza o objeto de acordo com a função social para a qual foi criado. E no terceiro e último momento, volta a manipular o objeto livremente, usa-o para outros fins. Porém, a diferença é que, nessa fase, ela conhece a função social do objeto (MUKHINA, 1996).

Na primeira infância as ações mais importantes para o desenvolvimento psíquico da criança são as correlativas e instrumentais. As ações correlativas são aquelas que buscam uma relação espacial entre dois objetos. Nelas, a criança precisa considerar as propriedades do objeto, escolhendo-os por sua forma, tamanho, considerando a relação entre eles para que, dessa forma, consiga realizar o que pretende (MUKHINA, 1996).

As ações instrumentais são aquelas nas quais a criança usa instrumentos para operar sobre outro objeto. Mukhina (1996, p. 111) define a importância dessa atividade afirmando:

As ferramentas mais simples, deixando de lado as máquinas, multiplicam a força natural do homem e lhe permitem realizar diversas ações que ele não conseguia efetuar simplesmente com as mãos. As ferramentas são, por assim dizer, órgãos artificiais que o homem interpõe entre ele e a natureza.

É por esta razão que a atividade objetual é tão relevante nesse momento do desenvolvimento infantil. É por meio dela que a criança se apropria da cultura deixada pelas gerações anteriores, é por meio dela que as funções psicológicas superiores são desenvolvidas na criança. Além disso, como destacado anteriormente, ao aprender a manipular um instrumento cultural, a criança aprende as habilidades necessárias para utilizá-lo e dessa forma



desenvolve as capacidades especificamente humanas. Segundo Lima (2001, p. 111), é necessário:

[...] possibilitar ações de aprendizagem com o uso dos objetos, incentivar o uso desses materiais e incentivar a comunicação oral e emotiva, através de conversas, contatos e demonstrações de modos de ação cada vez mais complexos. Além disso, o adulto deverá agir intencionalmente na seleção e proposição de situações de aprendizagem e como modelo de ações e de atitudes, indicando, mostrando e fornecendo objetos diversificados para o tateio infantil [...].

Das ideias anteriores, depreendemos que, ao oportunizar vivências que contribuam efetivamente para aprendizagem e desenvolvimento psíquico das crianças, o professor assume seu papel mediador e consciente. Para isso, suas ações são pautadas na compreensão sobre especificidades do desenvolvimento infantil, bem como acerca do momento do desenvolvimento no qual a criança se encontra. Tais conhecimentos amparam a criação de condições para a organização de situações de aprendizagem que sejam efetivas para a qualidade desse processo de formação humana na infância.

Ao pensarmos o valor da atividade objetal manipulatória nessa etapa do desenvolvimento infantil e suas contribuições para o jogo de papéis sociais, apresentamos um trecho de uma situação educativa na E3:

*P1: “Agora cada criança pode pegar um brinquedo da estante para brincar. Só um. Mostra o 1 pra tia. Senta no tapete que nós vamos fazer a rotina.” As crianças começam a brincar. [...] Na estante, há ursos de pelúcia, algumas bonecas, cubos de tecido, banheiras, uma caixa com peças de encaixe e outra com instrumentos musicais. As meninas pegam bonecas e ursos. Os meninos pegam ursos e cubos. Aos poucos, as crianças vão formando pequenos grupos e algumas ainda brincam sozinhas (Situação 1, P1, 15 crianças com 3 anos, 27/07/2015).*

Por meio da situação educativa apresentada acima é possível notar que a variedade de objetos é pequena, os objetos se restringem a brinquedos comercializados nas lojas. Desse modo, a atividade objetal manipulatória, principal nessa etapa do desenvolvimento, é comprometida, uma vez que o modo como a proposta é feita as crianças limita suas escolhas e não oferece a elas condições e oportunidade de contato com o maior número possível de objetos e instrumentos da cultura por meio dos quais se apropriam das máximas capacidades humanas.

Como uma das possibilidades de envolvimento efetivo das crianças nessa atividade, destacamos o valor do brincar heurístico com objetos. O termo heurístico vem da palavra grega *eurisko*, cujo significado é “serve para descobrir ou alcançar a significação de algo” (GOLDSCHIMIED; JACKSON, 2006, p. 148), precisamente o que as crianças fazem quando

em contato com uma grande variedade de materiais, objetos e instrumentos da cultura. De acordo com Goldschimied e Jackson (2006, p. 147), o brincar heurístico com objetos “[...] envolve oferecer a um grupo de crianças, por um determinado período e em um ambiente controlado, uma grande quantidade de tipos diferentes de objetos e receptáculos, com os quais elas brincam livremente e sem a intervenção [direta] do adulto”.

Tais atividades oferecem às crianças a oportunidade de escolherem autonomamente os objetos que querem conhecer, manipular e explorar; se apropriarem das habilidades e aptidões necessárias ao uso de determinados objetos, assim como de desenvolverem coordenação sensório-motor e a percepção tridimensional dos objetos. Além disso, a grande disponibilidade de objetos evita conflitos, já que as crianças podem ocupar-se com suas explorações e descobertas, favorecendo atividades cooperativas (ELKONIN, 1998; GOLDSCHIMIED; JACKSON, 2006). Ainda, na compreensão de Goldschimied e Jackson (2006, p. 151-152):

A partir da massa de objetos disponíveis, elas selecionam, discriminam e comparam, arrumam em séries, colocam por meio de fendas e empilham, rolam os objetos e testam seu equilíbrio, com concentração, habilidade de manipulação crescente e evidente satisfação.

Ressaltamos que as habilidades e aptidões necessárias para o uso social dos objetos estão cristalizadas neles, porém não se mostram à criança no momento da manipulação; cabe ao adulto atuar como modelo de ação sobre esses objetos, além de responsabilizar-se por selecionar e oferecer uma rica diversidade de objetos, materiais, instrumentos e organizá-los de modo que as crianças tenham acesso. Desse modo, as ações lúdicas das crianças com os objetos estão intimamente ligadas às suas relações com os adultos (ELKONIN, 1998).

Com a atividade objetual manipulatória, surge na criança a necessidade de agir como o adulto, inicialmente por meio da imitação das ações dos adultos com os objetos, deflagrando os primeiros indícios do jogo de papéis sociais. Nessa etapa, falta a continuidade e a lógica pertencentes à vida real, além disso, essa imitação pode repetir-se várias vezes, por exemplo: uma criança brinca de dar banho em sua boneca, assim que termina, após poucos minutos dá o banho novamente. Num momento mais avançado da brincadeira, a criança poderia dar o banho, trocar a boneca e lhe dar mamadeira, seguindo a lógica presente na vida real (ELKONIN, 1998).

Assim, poderíamos caracterizar o desenvolvimento da estrutura da ação lúdica na primeira infância [...], como o trânsito da ação univocamente determinada pelo objeto, passando pela utilização variada deste, para as ações ligadas entre si por uma lógica que reflete a lógica das ações reais na vida das pessoas. (ELKONIN, 1998, p. 230).

Desta citação depreendemos o papel vital das brincadeiras para a apropriação dos objetos culturais (materiais ou não) e da formação das funções psicológicas superiores – atenção e memória voluntárias, linguagem, imaginação, pensamento e controle da conduta -, a fim de que as crianças se desenvolvam em patamares cada vez mais elevados e, assim, constituam sua humanidade.

Com o propósito de continuarmos nossas reflexões sobre o valor de as Escolas de Educação Infantil organizarem o tempo institucional de maneira que oportunize condições para a realização de brincadeiras infantis, oferecendo às crianças a oportunidade de terem vivências positivas, consideramos relevante comentar sobre as situações vividas no espaço da sala de referência. Para tanto, comentamos brevemente sobre esse espaço e apresentamos recortes de situações educativas que evidenciam a realidade encontrada e nos permitem pensar de que maneira a organização do tempo, do espaço e dos materiais disponíveis podem contribuir ou limitar as aprendizagens e o desenvolvimento infantil.

A sala de referência, embora não seja o único espaço para aprendizagens, é o local onde as crianças passam parte do dia, especialmente nas escolas investigadas. Quando organizada de maneira bem pensada e consciente podem oferecer às crianças inúmeras possibilidades de vivências, atividades e relações favoráveis ao desenvolvimento pleno. Nas escolas observadas pudemos notar que a organização da sala de referência segue um padrão. Observemos:

**Figura 4** – Sala de referência da E3



**Fonte:** Elaboração da autora

A imagem é reveladora de um espaço sem identidade, sem vida, em que há ausência de iniciativas antecipadoras da mediação docente, no sentido de promover um espaço

acolhedor, personalizado e que favoreça o sentimento de pertencimento das crianças. Salta aos olhos o fato de os trabalhos infantis não estarem expostos, decorando as paredes desse espaço que é da criança.

Ao decorar a sala com as produções infantis, as marcas da identidade do grupo são espalhadas pelas paredes e as crianças têm a possibilidade de reconhecer aquele espaço como seu. Além disso, educa a sensibilidade estética das crianças na medida em que aprendem a admirar e valorizar suas produções e as dos colegas. Além das produções das crianças, esse espaço poderia apresentar réplicas de obras de arte – quadros e esculturas – a fim de que tenham contato com a cultura mais elaborada (FORNEIRO, 1998).

[...] é importante que [as próprias crianças] participem da decoração da sala [de referência] para que reflita a sua identidade pessoal. Devemos reservar lugares para colocar os trabalhos das crianças e cuidar da sua apresentação a de que realce o seu valor estético e afetivo. (FORNEIRO, 1998, p. 261).

Sobre esse assunto, destacamos, ainda, o fato de a decoração das paredes da sala de referência e dos demais espaços da escola como salas de uso coletivo, corredores e refeitórios, ser feita a partir de personagens da mídia (Branca de Neve, Mickey, Ursinho Pooh) que têm seus nomes associados a produtos como: roupas, alimentos, materiais escolares. Esse tipo de decoração, além de não incentivar a sensibilidade estética, tende a levar às crianças “[...] a lógica da comercialização infantil” (SAMPAIO, 2009, p. 13), tornando-as consumidoras em potencial.

Da maneira como se apresenta a sala de referência, as vivências e atividade das crianças são limitadas, o que vai de encontro às proposições apresentadas na pesquisa ora discutida. Segundo as quais um planejamento bem pensado e consciente do espaço e do tempo que as crianças passam na da sala de referência, favorável ao desenvolvimento da atividade principal nesse momento do desenvolvimento, a brincadeira, envolve mobiliário adequado ao tamanho das crianças, permitindo a elas autonomia ao acessar todos os materiais disponíveis nesse espaço; materiais, objetos e brinquedos em grande quantidade e variedade (cor, forma, tamanho, textura), que estejam disponíveis para manipulação das crianças e ao alcance de suas mãos para que elas tenham, como já comentado, a oportunidade de escolher quais objetos quer manipular e em qual momento; ser aconchegante, estimulante, limpo e seguro de modo que favoreça as relações entre as crianças e seus pares e entre elas e os adultos; decoração da sala usando as produções das crianças e de grandes artistas, possibilitando a elas o contato com a cultura mais elaborada (BARBOSA; HORN, 2001; VIEIRA, 2009; MENDES; LIMA; DE MARCO, 2015; EVANGELISTA, 2016).

Sobre a qualidade e disposição dos objetos e brinquedos e das possibilidades de brincadeiras oferecidas às crianças, e a importância da parceria entre crianças e adultos trazemos um trecho da situação 8:

*[...] a P3 avisa que vai colocar o brinquedo no chão e questiona: “Como tem que brincar?”. E as crianças: “Quietinho”. Pega o balde com brinquedos diversos e os espalha pela sala. As crianças pegam os brinquedos que lhes interessam. Muitos brinquedos ficam espalhados pelo chão, pois estão quebrados e as crianças não os pegam. Como no dia anterior, aos poucos, as crianças se organizam em grupos menores. Brincam de mãe e filha, de apostar corrida com os carros, fazer comida e sucos e servirem umas às outras, fazem bolos e cantam parabéns. As crianças relacionam-se bem e não há muitos conflitos. A professora não brinca com as crianças, e enquanto as crianças brincam, aproveita esse momento para realizar outras atividades, como organizar seu armário, por exemplo. Um dos meninos, o mesmo que a professora disse que não sabia montar usando as peças, pegou algumas peças de encaixe e montou um objeto, ele levanta do chão e vai até a P3 com um sorriso no rosto e mostra o que fez. A P3 não pergunta o que ele montou, apenas exclama: “Nossa, que legal. Conseguiu montar? Até que enfim!”. E volta a escrever em seu caderno. O menino se afasta, senta-se no chão e brinca com o que montou [...] (Situação 8, P3, 22 crianças com 3 anos, 05/08/2015).*

O trecho descrito acima confirma as proposições anteriores de que a organização das propostas educativas, realizadas na sala de referência, pode limitar as crianças na medida em que não há uma preparação do tempo e do espaço para o momento de brincadeira; os brinquedos são espalhados pelo chão demonstrando pouco cuidado com o material; a qualidade dos objetos oferecidos é questionável visto que muitos deles estão quebrados e não despertam o interesse das crianças; não há uma parceria entre a professora e as crianças; tanto para pensar a disposição dos brinquedos quanto no momento de brincadeira; pois esse momento é aproveitado pela P3 para realizar outras tarefas; há um controle da professora sobre as ações das crianças.

A fim de contribuir com as aprendizagens e o desenvolvimento infantil e, nesse processo, constituir a humanidade nas crianças, é imprescindível que os tempos e os espaços para brincadeira sejam planejados e organizados de modo a oferecer acesso irrestrito aos bens culturais produzidos pela humanidade. Para tanto é necessário disponibilizar uma diversidade de materiais dispostos de tal maneira que as crianças os manipulem livremente. Isso faz com que o controle saia das mãos dos adultos, fazendo da criança ativa em seu processo de aprendizagem (SINGULANI, 2009; VIEIRA, 2009).

Quando o educador tem uma ação intencional na organização do espaço [e do tempo], o que não significa manter o domínio de todas as ações realizadas nele, mas organizá-lo, de modo a permitir às crianças interagirem com todos os objetos e pessoas existentes no espaço e a participarem ativamente de sua

construção, estarão construindo junto às crianças uma relação de parceria e cooperação. (SINGULANI, 2009, p. 66).

É fundamental que os professores permitam às crianças participar da organização do dia a dia educativo, afinal, tempo e espaço escolar são uma construção social e coletiva e sua organização precisa refletir as histórias de todos que nele convivem. Além disso, ao ouvir as opiniões das crianças o professor oferece a elas a oportunidade de exercer atitudes autônomas e de construir um sentimento de pertencimento (GANDINI, 1999; RINALDI, 2002; SINGULANI, 2009; VIEIRA, 2009).

Como destacado na citação, embora não caiba ao professor o controle de todas as ações, ele é o responsável por planejar essa organização. Ao pensar em um tempo e um espaço que favoreçam e estimulem vivências ricas, diversificadas de contato com a cultura, o professor assume seu papel de criador de mediações por meio das quais as crianças desenvolverão suas funções psíquicas, pois as especificidades do psiquismo humano são determinadas pelas especificidades das relações com o outro e com o meio (FACCI, 2004). Por meio dessas relações, a criança se apropria dos bens culturais e de seus usos na vida social reproduzindo as aptidões e funções, construídas no decorrer da história, e cristalizadas nos instrumentos o que contribui efetivamente para seu desenvolvimento psíquico (LEONTIEV, 1978; FACCI, 2004; LIMA, 2005; VIGOTSKII; LEONTIEV; LURIA, 2014).

A fim de que o espaço da sala de referência ofereça às crianças possibilidade de atividades por meio das brincadeiras (objetais ou de faz de conta), é necessário repensar sua organização. Para tanto, diferentes autores apontam o valor da organização da sala de referência em “cantos” ou zonas circunscritas (ROSSETTI-FERREIRA *et al*, 2008; SINGULANI, 2009; VIEIRA, 2009; MENDES; LIMA; DE MARCO, 2015). Essa organização caracteriza-se por espaços semiabertos que podem ser separados por tapetes, estantes vazadas, prateleiras e cortinas. Podem ser construídos usando cabaninhas feitas com mesas e tecidos, caixotes de madeira. Os materiais usados precisam ser resistentes e não muito leves para que o espaço não seja desconstruído facilmente. Neles, o professor pode disponibilizar diferentes materiais, objetos e brinquedos que oferecerão diferentes possibilidades como, por exemplo, cantos onde as crianças tenham acesso a roupas e fantasias, utensílios domésticos, telefone, bonecas, bonecos, carrinhos, maquiagens, favorecendo a atuação lúdica das crianças em jogos de papéis sociais; mesas e materiais como papéis, pincéis, tintas, tesoura, cola, giz de cera e massa de modelar para desenho, recorte, colagem, modelagem e pintura; tapete, almofadas e livros que convidem as crianças à leitura;

jogos de construção que poderão ampliar as vivências infantis e favorecerão seu desenvolvimento.

Com esse tipo de organização, as crianças podem agir mais autonomamente sem exigirem a atenção do adulto constantemente, pois tem liberdade e independência para fazer suas escolhas, se organizam em grupos menores, aprendem a viver e conviver com o outro. Além disso, esse tipo de organização permite às crianças vivenciarem seu tempo individual, à medida que podem escolher onde estar, quais propostas realizar e por quanto tempo realizar. Desse modo, além de criar situações mediadoras entre a criança e a cultura mais elaborada, o professor pode oferecer a elas atenção mais individualizada nos momentos em que forem solicitados; também assumir-se como quem observa as ações das crianças, o modo como brincam e se relacionam e, a partir dessas observações, reorganizar as propostas educativas de modo que estas atuem na zona de desenvolvimento próximo das crianças (ROSSETTI-FERREIRA *et al*, 2008).

Como destacado anteriormente, a sala de referência não é o único lugar para as brincadeiras e aprendizagens das crianças: todos os espaços da escola têm seu valor para diferentes possibilidades de atividade infantil. Algumas das escolas observadas têm, além das salas de referência para cada turma, outras salas com utilidades diversas. Na E1, por exemplo, há uma sala para brinquedoteca e uma sala chamada de multiuso onde ficam os livros e os “jogos pedagógicos”; na E5, há uma sala multiuso com livros, brinquedos e jogos:

**Figura 5** – Brinquedoteca da E1



**Fonte:** Elaboração da autora

Pelo que mostra a figura acima é possível notar que tais espaços são favoráveis para o desenvolvimento da brincadeira, para refletir sobre a organização desses momentos apresentamos uma situação educativa da E1 na brinquedoteca:

*[...] As professoras levam as crianças à brinquedoteca para brincar na piscina de bolinhas [...] Nesse dia, as crianças podem brincar apenas na piscina de bolinhas. P1 e P2 escolhem quatro crianças e pedem para que tirem seus sapatos e entrem na piscina de bolinhas para brincar. As outras crianças são colocadas sentadas em um tapete de EVA e devem aguardar até chegar sua vez. A professora (P2) troca as turmas a cada dez minutos. [...] As professoras pedem para que as crianças que estão na piscina de bolinhas saiam e colocuem seus sapatos. P1 e P2 organizam as crianças em fila para retornar à sala de referência [...]. (Situação 2, P1 e P2, 16 crianças com 3 anos, 28/07/2015).*

A partir da descrição do trecho da situação 2, é evidente que, apesar de o espaço oferecer diversas possibilidades de ação, ao que tudo indica, não há aproveitamento desse momento, revelando um controle do adulto sobre a criança ao determinar com o que e quando ela pode brincar. Além disso, o tempo de ocupação desses espaços é determinado institucionalmente, o que significa que o tempo de permanência é definido pelos adultos. Durante o período de observação pudemos notar, por vezes, que as crianças não estavam prontas para terminar a brincadeira, mas era necessário: ora por estar na hora de alguma refeição, ora por ser a vez de outra turma. Aqui, cabe uma questão: por que não permitir que as turmas se encontrem e que esse momento de transição entre uma proposta e outra, essa troca entre um espaço e outro, seja feita de modo mais confortável e significativo para as crianças? Nossa inferência é de que as determinações estão associadas à necessidade de controle das crianças, muitas vezes feitas em nome do cuidado, da preocupação com o bem estar delas, mas que, infelizmente, acabam limitando seu acesso ao mundo da cultura.

No que se refere à atividade principal das crianças nessa faixa etária, a atitude da professora parece mais limitadora do acesso delas aos materiais disponíveis na sala do que propiciadora de condições efetivas para exploração dos objetos lá existentes, como possibilidade de contribuir significativamente para as aprendizagens motivadoras de seu desenvolvimento cultural.

Nesses momentos de ação exploratória e manipulatória das crianças, nem sempre é necessário que o professor intervenha em todas as ações:

O não intervencionismo na atividade da criança não significa abandoná-la: algumas trocas de olhares, um comentário verbal, uma ajuda em caso de necessidade, o compartilhamento da alegria com quem está feliz, tudo isso indica que ela é uma pessoa importante e querida. (FALK, 2011, p. 27).



Como citado acima, não agir diretamente sobre o que foi proposto às crianças não significa um abandono por parte da professora, mas que, naquele momento, ela está oportunizando às crianças possibilidades de experimentar e vivenciar relações diferentes e, por meio delas, descobrir capacidade de realizar algo independentemente; além de proporcionar o contato com diversos instrumentos da cultura cuja apropriação de seus usos é vital para a formação da humanidade.

Para que a vida ativa da criança seja satisfatória para ela e para sua educadora, é necessário que haja dois fatores fundamentais: que a criança tenha liberdade de movimento e que tenha alguma coisa com que ocupar-se, relacionada com seu desenvolvimento. (TARDOS; SZANTO-FEDER, 2011, p. 44).

Coadunando e ampliando essas ideias, vale ressaltar que não é raro que, nas escolas, em diferentes espaços, o adulto impeça que as crianças realizem ações que não foram previstas ou determinadas por ele; isso faz com que elas passem parte do seu tempo esperando: que alguém vá até ela; que possa brincar ou levantar (FALK, 2011). Esse tempo de espera, muitas vezes, leva à inquietação e irritação infantis e a criança acaba desafiando as imposições dos adultos pela necessidade que tem de estabelecer relações com o meio e com o outro. Isso significa não conseguir ouvir as crianças e organizar o tempo a seu favor, mas em favor do adulto. A organização do tempo requer pensar em metodologias e concepções que permitam à criança vivências ricas, positivas e promotoras de aprendizagens e de desenvolvimento.

Definimos o tempo de espera como o período em que a criança fica ociosa, sem propostas educativas, sem possibilidades de movimentação esperando a ordem da professora para realizar uma ação (KISHIMOTO, 1999; FESTA, 2008). Nas escolas investigadas observamos a existência de períodos longos de espera. As crianças esperam por tudo, o tempo todo. Esperam que até que todas as crianças terminem o desenho para que possam brincar, pelo momento das refeições e até que todas terminem as refeições para se dirigirem a outro espaço, para usar o banheiro, pela hora do parque, o horário de usar a brinquedoteca, a chegada dos pais.

O dia a dia educativo é uma espera constante. Por este motivo, defendemos uma organização temporal feita de modo consciente e orientada à humanização na infância, mediante a constituição temporal de maneira que esse tempo de espera dê lugar ao tempo de ação, uma vez que a criança não precisaria esperar grande parte do dia pela atenção do professor e teria a oportunidade de vivenciar situações enriquecedoras.

Na Escola de Educação Infantil, tornam-se essenciais assim, situações que provoquem a criança para se relacionar com o mundo a sua volta, aprendendo os usos dos objetos da cultura, e, também, se apropriando de comportamentos sociais, de normas e regras de convivência social e, a partir dessas apropriações, tem condições de aprender a controlar sua conduta, o que contribui qualitativamente para o desenvolvimento de suas funções psíquicas em nível superior. Por essas implicações, é fundamental que o professor assuma sua função principal de ensinar, de conduzir o processo educativo a fim de potencializar as possibilidades de atividade das crianças de maneira que o que está na *zona de desenvolvimento próximo* se converta em desenvolvimento real (FACCI, 2004).

Outro lugar propício para as brincadeiras, atividade principal das crianças, são os espaços externos. Como apresentado na seção 2, em todas as escolas investigadas o espaço externo conta com o parque, que compreende a área verde da escola, e o pátio coberto. Sobre as propostas feitas nesses espaços externos, iniciaremos com o pátio coberto. Quanto ao uso do pátio coberto todas as turmas observadas fizeram uso desse espaço. Na E1 e E4, o pátio foi usado para a realização de brincadeiras propostas a partir da apostila usada pelas professoras, na E2, E3 e E5 o pátio foi usado para brincadeiras com os brinquedos do espaço (balanços, escorregador e motoca) ou brinquedos da escola (carrinhos, bonecas, bolsas, potinhos, homenzinhos e ursos).

**Figura 6** – Pátio coberto da E5



**Fonte:** Elaboração da autora

A imagem mostra um espaço sem vida e sem cor, pois não há marcas das crianças nele, nem objetos e brinquedos disponíveis. Esse espaço poderia estar equipado com móveis feitos com materiais recicláveis como tampinhas, potes, cds, presos às colunas que sustentam

o telhado; obstáculos feitos com cimento, madeira ou plásticos, nos quais as crianças pudessem subir, descer, saltar, se pendurar, oferecendo a elas inúmeras possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento.

O tempo previsto para o uso de espaços externos são tão fundamentais para aprendizagens infantis quanto os espaços internos: neles, as crianças podem desenvolver propostas educativas como os jogos de construção e o faz de conta e, por meio delas, desenvolver suas funções motoras, sensoriais, lúdicas, simbólicas e relacionais (CRAIDY; KAERCHER, 2001; LIMA, 2005). Sendo assim, é imprescindível que ofereçam diferentes possibilidades de vivências ricas e motivadoras do desenvolvimento cultural. Para ampliar nossas reflexões apresentamos excertos da situação educativa 21:

*[...] No pátio, a P10 espalha os brinquedos pelo chão (bonecas, carrinhos, motos, bolsas, roupas de boneca, panelas, talheres, pratos, homenzinhos e bichos de pelúcia). Aos poucos, as crianças se organizam em grupos menores. [...] Uma das crianças fala para a P8: “Eu sei contar, oh, um, dois, três.” A professora não responde. A criança se distancia e volta a brincar. [...] Enquanto as crianças brincam, as professoras conversam entre si. Uma das meninas conversa com a P10: “Olha que linda tia, ela canta”, mostrando a boneca. P10: “É eu sei.” A menina: “Essa aqui é a melhor amiga dela” e mostra outra boneca. P10 responde apenas: “É.” A menina continua brincando com suas bonecas e não faz mais comentários. [...] Um dos meninos pega duas tampas de panela (brinquedo) e comenta com a P8: “Olha, roxo com roxo.” A professora não responde. O menino fica parado por alguns segundos e depois sai correndo pelo pátio. P8 e P10 fazem a rotina para próxima semana. Estão sentadas em um pequeno degrau no pátio e decidem as propostas para semana seguinte. Elas elaboram a rotina em poucos minutos. [...] (Situação 21, P8 e P10, 16 crianças com 3 anos, 16/10/2015).*

A partir dessa situação é possível questionar: o uso do tempo previsto para a ocupação desse espaço oferece condições e possibilidades para a participação ativa da criança e, portanto, para o desenvolvimento da atividade e aprendizagens infantis? O espaço não é preparado previamente para essa participação da criança em situações em que possa se envolver e aprender, além da situação apresentada revelar aparente falta de planejamento da situação educativa e ausência de diálogo entre as professoras e as crianças.

A situação observada mostra um momento favorável para o jogo de papéis sociais pouco enriquecido pela professora. Retomamos que, de acordo com Mukhina (1996), Vygotski (1996) e Elkonin (1998), a partir dos três anos, a criança começa a manipular os objetos imitando as ações dos adultos, esse momento se caracteriza como o início do jogo de papéis sociais. Por meio dessa brincadeira, que se tornará atividade principal na próxima etapa do desenvolvimento, a criança se relaciona com o mundo, interpreta e se apropria das relações

sociais vividas pelos adultos o que permite a internalização de capacidades humanas que elevam o desenvolvimento infantil a novos patamares (LIMA, 2005).

A fim de que o jogo de papéis sociais aconteça e oportunize às crianças as máximas aprendizagens, é essencial que o professor assuma seu papel de mediador organizando o tempo e o espaço de modo a oferecer situações favoráveis para seu desenvolvimento (ELKONIN, 1998; MARCOLINO, 2016).

Dentro das possibilidades de organização dos momentos de brincadeira na Educação Infantil pelo professor, estão os objetos oferecidos às crianças como auxiliares na construção do jogo de papéis sociais. Marcolino (2016, p. 3) destaca a existência de três tipos de objetos: *os brinquedos temáticos* – aqueles que sugerem um tema para brincadeira, por exemplo, bonecas, utensílios de cozinha e ferramentas -; *objetos reais* – aqueles retirados do dia a dia como telefone, bolsa e panela -; e, por fim, *os objetos sem significação lúdica* como pedras, canos, canudos, botões, palitos de sorvete.

O terceiro tipo de objeto, sem significação, apresenta-se como um elemento enriquecedor para esse jogo, porque pode ser usado pelas crianças para substituir objetos reais, num momento elas atribuem a esses objetos um significado real (MARCOLINO, 2016). Como exemplo, uma criança está brincando de cozinhar e necessita de uma faca, contudo, dentre os objetos disponíveis para brincadeira não há uma faca. A criança busca outro objeto com o qual possa desenvolver a mesma ação, encontra uma régua e a utiliza como faca.

A introdução de objetos sem significação lúdica específica enriquece a brincadeira e, ao mesmo tempo, é altamente desenvolvidora pelas possibilidades de trabalho no campo dos significados. [...] Assim, é preciso clarificar por meio de quais circunstâncias os objetos sem significação lúdica específica atuam produzindo uma condição favorável para que a atividade mude de qualidade. Identificar e analisar as circunstâncias é de extrema relevância, pois poderemos apontar condições pedagógicas que ampliam as aprendizagens ocorridas no brincar e conjecturar como impactam em processos em desenvolvimento na idade, como por exemplo, o trabalho no campo dos significados. (MARCOLINO, 2016, p. 3-4).

Desse modo, o papel do professor consiste em planejar e organizar tempos e espaços favoráveis para o jogo de papéis sociais oferecendo diferentes objetos para que as crianças criem situações imaginárias e, com tempo, retirar os objetos que sugerem ações e oferecer objetos sem significação, fazendo com que as crianças busquem novos objetos e desenvolvam sua função simbólica atribuindo novos significados àqueles objetos (MARCOLINO, 2016).

A situação apresentada retrata um momento vivido no pátio coberto, que fica na área externa da escola, porém, cabe lembrar que este não é o único lugar que pode ser utilizado para os momentos de brincadeira, há também os parques que, nas escolas observadas, ficam

na área verde. Na semana em que realizamos as observações em cada escola, apenas na E4 e E5 as crianças do Maternal II não foram levadas ao parque. Na E4 não encontramos justificativas para a falta de uso desse espaço, já na E5, isso se justifica por ter sido uma semana de chuva intensa o que inviabilizou o uso desse espaço. Nas demais escolas as crianças utilizaram o parque algumas vezes na semana.

**Figura 7** – Parque da E2



**Fonte:** Elaboração da autora

A imagem apresentada revela um espaço amplo, com árvores e brinquedos: balanços, escorregadores, gira-gira, gangorra e roda. Contudo, esses não precisam ser os únicos objetos encontrados no parque, esses espaços podem ter materiais naturais como pedaços madeira, cascas de árvores, pedras, pedaços de toras cortados em diferentes tamanhos e dispostos de maneira que funcionem como degraus para pular, escalar, pendurar, balançar (GOLDSCHIMIED; JACKSON, 2006). A fim de continuarmos nossas reflexões sobre as possibilidades de atividade infantil oferecidas na escola e de que modo o tempo é organizado para sua realização, apresentamos um trecho de uma situação educativa vivida no parque:

*A professora deixa as crianças brincarem e senta-se em uma cadeira próxima à varanda para observá-las. As crianças podem brincar nos brinquedos e na terra, não há restrições. Grande parte das crianças opta por brincar na terra. Não há brinquedos para essa brincadeira. As crianças usam as mãos, pedrinhas e gravetos encontrados no chão. Fazem bolos, cantam parabéns, brincam de cozinhar e jogam areia para cima. Nesse momento são repreendidas pela professora, pois não é permitido jogar areia para cima. A professora chama a atenção das crianças quando julga necessário, quem não se “comporta” deixa a brincadeira e senta-se perto da professora. [...] A professora pega vários recipientes e pede para que as crianças reguem as árvores que foram plantadas na segunda-feira. Várias crianças se envolvem com essa ação, duas brincam com o barro que se*

*forma ao redor das árvores e a professora as repreende. Elas se divertem. Começa a choviscar, a professora chama as crianças para saírem do parque. (Situação 15, P5, 15 crianças com 3 anos, 25/09/2015).*

Nessa situação observamos, novamente, indícios do jogo de papéis, além da manipulação de diferentes elementos encontrados na natureza e que, nesse momento, são usados como instrumentos reais. Apesar das ricas vivências das crianças nesse período de tempo que permanecem no parque, a professora não está ao lado delas, atuando como mediadora, pois opta por se sentar afastada e pouco conversa com as crianças a não ser para chamar-lhes a atenção quando, em sua opinião, passam dos limites impostos. Tais atitudes não se restringem à E3, ao contrário são comuns em todas as escolas observadas.

Esse posicionamento em relação à brincadeira das crianças revela a concepção da professora sobre o que é brincar e o seu valor; trata-se de sua secundarização e inserção na rotina para que as crianças possam passar o tempo. Além disso, a função do professor, nesse contexto, é apenas vigiar as crianças para que não se machuquem, além de demonstrar a falta de respeito ao ritmo e as particularidades da atividade infantil. Cabe comentar que o tempo previsto para uso do parque é restrito e determinado pela direção da escola. Nas 5 (cinco) escolas observadas, as professoras só podem ir ao parque no dia previsto no quadro de horários a fim de evitar que duas turmas utilizem esse espaço no mesmo momento. Devido a isso, as crianças têm horário de entrada e saída desse espaço, o que limita sua ação e não respeita suas necessidades, visto que nem sempre estão dispostas a deixar esse espaço no horário determinado.

A fim de que esse período que as crianças passam no parque contribua para suas aprendizagens, a professora poderia planejar e organizar o tempo previsto para essa brincadeira de modo que oferecesse às crianças outras possibilidades além do uso dos brinquedos lá existentes, atuando como parceira das crianças em suas brincadeiras, escutando seus questionamentos e enriquecendo suas vivências nesse espaço (LIMA, 2005).

Esse espaço também oferece a possibilidade de realizar com as crianças ações de cuidado com o meio ambiente. Para isso o professor pode propor um jardim ou horta feita pelas crianças, onde estejam à sua disposição utensílios necessários para esse tipo de preservação e cuidado. Além disso, é possível pesquisar sobre os pequenos animais de jardim como formigas, besouros, abelha, reeducando as atitudes das crianças quanto à conservação desse meio (GOLDSCHIMIED; JACKSON, 2006).

As situações educativas 2, 8, 15 e 21, apresentadas anteriormente, confirmam nossas proposições iniciais de que, nas escolas observadas, o tempo reservado para brincadeira não

apresenta planejamento das professoras e são vistos como passatempo. A fim de que as ações realizadas na escola contemplem a atividade infantil é vital superar concepções de que o tempo para brincar, na Educação Infantil, é momento de passatempo, diversão, para ensinar um conteúdo ou para preencher o tempo de espera. Ao desconsiderar o papel desses momentos vitais para a humanização das crianças, o professor acaba limitando seu desenvolvimento.

De acordo com os registros decorrentes das observações, foi possível notar que a brincadeira também é utilizada como meio de transmitir um conteúdo para as crianças, conforme demonstra a situação educativa abaixo descrita:

*[...] No pátio, a P7 coloca as crianças sentadas em roda, enquanto a P6 arruma os brinquedos, que estão espalhados pelo pátio, em um canto. P6 explica: “Nós vamos brincar de trânsito. (não explica o significado da palavra trânsito) Vocês vão ser o carro e a tia vai ser o guarda.” [...] “Quando a tia apitar uma vez, o carro tem que parar” [...] “Quando a tia apitar duas vezes, o carro anda e passa dentro do bambolê” [...] “Presta atenção no que a tia vai falar de novo. Vocês são os motoristas, pode esticar o braço se quiser, pode fazer o barulho do motor do carro”. [...] A brincadeira começa. P6 auxilia algumas crianças quanto a hora em que devem parar e a hora que devem andar. [...] Assim que passa a última criança pelo bambolê, a P6 as parabeniza: “Pronto, acabou. Parabéns, palmas para vocês!” [...] (Situação 18, P6 e P7, 20 crianças de 3 anos, 30/09/2015).*

Esta situação retrata um momento em que a brincadeira foi usada para passar um conteúdo para as crianças, qual seja: noções de trânsito. Ressaltamos o fato de que essa é uma das propostas indicadas na apostila, elaborada pela Secretaria Municipal da Educação, enviada às professoras das Escolas de Educação Infantil em período integral para serem utilizadas com as crianças. Dentre os comentários possíveis a partir dessa descrição, destacamos o valor dessa proposta para ensinar às crianças noções topológicas, especialmente as propriedades do espaço. Ao passar dentro do bambolê, a criança tem a possibilidade de compreender noções de dentro e fora, por exemplo; além de sua localização no espaço.

Embora a situação educativa descrita apresente pontos positivos a serem considerados ao pensarmos as possibilidades de aprendizagem das crianças, outras considerações merecem destaque, dentre elas a aparente falta de organização dos espaços e materiais para desenvolver a proposta, a falta de diálogos entre as professoras e as crianças para que compreendessem o exercício, assim como condições pouco favoráveis de as crianças atribuírem sentido à tarefa.

A fim de que uma ação se configure em atividade é essencial que faça sentido para criança, ou seja, que o motivo pelo qual a criança realiza a ação coincida com o objetivo pelo qual é realizada. Em uma atividade a criança age e sabe por que age, pois está motivada em

alcançar um fim, “O sentido atribuído pela criança ao que vive e as situações que ocorrem ao seu redor é fator que condiciona seu processo de formação e de humanização” (RIBEIRO; LIMA; VALIENGO, 2013, p. 142). Daí a relevância de todas as propostas feitas diariamente, nas Escolas de Educação Infantil, sejam carregadas de possibilidades de as crianças atribuírem sentidos ao que fazem.

A criança atribui sentidos a partir de suas vivências com o outro e com o meio, assim, “[...] o sentido que criança atribui às coisas é dinâmico e vai se modificando de acordo com as experiências que ela vai vivendo.” (MELLO, 2011, p. 44). Os sentidos que as crianças atribuem às suas vivências estão intimamente relacionados à atividade; assim, “[...] é o motivo da atividade em que está envolvida a criança que determina o sentido que tem para ela essa atividade.” (MELLO, 2011, p. 46). A autora afirma ainda que o sentido também pode ser criado pela escola ao apresentar às crianças o conhecimento e as possibilidades de se relacionar ativamente com ele.

Com base nessas ideias, em lugar de oferecer às crianças propostas vagas e sem planejamento, o professor pode propiciar a elas vivências provocadoras de aprendizagens e de desenvolvimento infantil. Ao oferecer às crianças a oportunidade de participarem de escolhas e do planejamento das propostas diárias, ao dialogar com elas, escutando o que já sabem sobre o assunto que pretendem tratar e explicar-lhes suas ideias para o trabalho com determinado tema, os professores dão a elas a possibilidade de significação de suas vivências.

Considerando as Escolas de Educação Infantil como espaços de motivação da atividade e das aprendizagens infantis, é essencial que o professor assuma seu papel de criador de situações mediadoras ao organizar os tempos, espaços e materiais para as brincadeiras e vitais para a constituição da humanidade nas crianças desde muito pequenas (LIMA; VALIENGO, 2012). Desse modo, conhecer as especificidades da atividade infantil torna-se condição para organizar de maneira bem pensada e consciente o tempo, o espaço, materiais e as situações que permitam as máximas apropriações humanas na Educação Infantil.

Além do jogo de papéis sociais, a partir da atividade objetal manipulatória surgem as atividades produtivas como o desenho, modelagem, pintura, recorte, colagem e construção (MUKHINA, 1996). Apesar de não serem as atividades principais nessa etapa do desenvolvimento, são fundamentais para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças, pois também são formas de expressão de sua relação com o mundo da cultura.

No que concerne às atividades plásticas, elas têm início já na primeira infância. De acordo com Mukhina (1996, p. 167), “A capacidade de reconhecer no desenho um



determinado objeto estimula a criança a aperfeiçoar suas atividades plásticas”. Essa autora assevera, mais uma vez, o valor da atividade objetual manipulatória para o desenvolvimento das capacidades infantis.

As produções infantis trazem detalhes oriundos de suas experiências sensoriais. Para Mukhina (1996, p. 168, grifos da autora):

*A forma gráfica que a criança confere aos objetos se deve, em primeiro lugar, a três causas: às imagens gráficas que a criança já domina, à impressão visual que lhe causa o objeto e à experiência tátil-motora adquirida ao manipular o objeto. Além disso, a criança transmite em seu desenho não apenas a impressão que causa o objeto, mas a sua interpretação e seus conhecimentos sobre esse objeto.*

Desse modo, as imagens criadas pelas crianças dependem da exploração que fazem do objeto e das relações estabelecidas com ele, bem como de quais elementos na composição daquele objeto lhe chamam mais atenção. Com o passar do tempo e a partir das referências oferecidas pelos adultos, a criança passa a orientar-se pela percepção visual, fazendo com que seus desenhos se aproximem cada vez mais dos objetos reais que representam (MUKHINA, 1996).

Quanto às atividades de construção, são desenvolvidas mediante a apropriação pela criança da capacidade de examinar os objetos e perceber suas propriedades, o que permite a ela compreender que “[...] certas peças são estáveis em qualquer posição e outras somente em determinadas posições, e que as diversas combinações de peças conferem à construção uma solidez distinta” (MUKHINA, 1996, p. 175).

A partir dos estudos de Mukhina (1996) destacamos três tipos de atividades construtivas: a) construção de acordo com um modelo; b) construção de acordo com condições prévias; c) construção segundo ideias próprias.

No primeiro tipo de atividade, *construção de acordo com modelo*, torna-se necessário que a criança identifique e destaque as partes principais do modelo oferecido para que tenha condições de reproduzi-las. Nas *atividades de construção de acordo com condições prévias*, o modelo não é disponibilizado e a criança recebe condições dadas pelo adulto ou pelo próprio jogo. A partir desse tipo de atividade, as crianças desenvolvem a capacidade criadora e sua iniciativa (MUKHINA, 1996, p. 176). As *atividades de construção segundo ideias próprias* ocorrem a partir de situações lúdicas, nas quais as crianças constroem não apenas para obter um objeto parecido com o real, mas para que possa utilizar esses objetos no momento da brincadeira. Um exemplo disso seria a construção de um barco no qual se quer navegar. Esse tipo de atividade construtiva desenvolve a solidariedade e o trabalho cooperativo na medida

em que possibilita às crianças discutirem planos de trabalhos, aceitar as decisões tomadas pelo grupo e a defender suas ideias (MUKHINA, 1996).

Durante nossa estada nas Escolas de Educação Infantil observadas, tivemos a oportunidade de presenciar poucas propostas envolvendo desenho, colagem, modelagem com massa e pintura. As propostas observadas nos permitem reflexões relevantes sobre esses momentos essenciais para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

*[...] a P3 se dirige às crianças e explica a “atividade” que farão. Mostra a folha sulfite que está em suas mãos. Na folha, há quatro animais de um lado e suas respectivas famílias, do outro. Entre eles, um tipo de traçado (reto e curvo). P3 explica que as crianças devem passar o giz de cera sobre o traçado para que o animal encontre sua família e que chamará uma criança de cada vez em sua mesa para fazer a atividade. Enquanto mostra a folha com as ilustrações para as crianças, a P3 pergunta o nome de cada animal (cachorro, gato, porco e vaca). [...] P3 liga a televisão e coloca um filme do “Piu-Piu e Frajola.” [...] A P3 começa a atividade. Chama as crianças uma a uma em sua mesa. A criança fica em pé e a P3 sentada. Ela orienta as crianças sobre o que devem fazer, escolhe um giz de cera e entrega à criança. Aquelas que demonstram facilidade, ela deixa fazer sozinhas; as demais auxilia segurando sua mão. [...] (Situação 6, P3, 25 crianças com 3 anos, 03/08/2015).*

De modo geral, esse trecho de transcrição possibilita algumas reflexões: o espaço da sala de referência não está preparado para a proposta, as crianças realizam a ação em pé, ao lado da professora; a professora usa a televisão como meio para manter as outras crianças em silêncio; a proposta não foi contextualizada e não está relacionada a nenhuma outra proposta feita no dia ou no decorrer da semana; as crianças não têm a possibilidade de escolher participar ou não da proposta, de escolher as formas que querem desenhar, pois estas já estão reproduzidas no papel, de escolher as cores de giz que desejam usar; o ritmo individual de cada criança não é respeitado, afinal a professora segura nas mãos daquelas que, a seu ver, têm dificuldade. Além disso, revela um momento usado pela professora para simples reprodução de um conteúdo, no qual a criança não tem a oportunidade de se envolver e desenvolver capacidades especificamente humanas, dentre elas formas sofisticadas de memória e de percepção, o que faz dessa proposta apenas uma ação sem significado para as crianças.

A atividade objetal manipulatória, como já comentado, dá condições para a criança desenvolver sua percepção sobre os objetos, o que, por sua vez, desenvolve suas ações mentais, sua linguagem e seu pensamento, além da capacidade de generalização. Isso significa que, ao aprender a utilizar um objeto, percebendo todas as suas propriedades, a criança tem a capacidade de utilizá-lo em outras situações, com base em seu significado generalizado. Tais

ações influenciam a formação intelectual da criança trazendo mudanças significativas para seu desenvolvimento, dentre essas mudanças está a capacidade de representar o mundo por meio de registros gráficos, ou seja, expressando-se mediante atividades produtivas como desenho, pintura, recorte, colagem (MUKHINA, 1996).

Ao desenhar, a criança une as vivências adquiridas por meio da manipulação e observação dos objetos e aquelas apropriadas a partir de suas atividades plásticas e do que foi ensinado pelo adulto. Por meio dessas atividades, ela desenvolve a criatividade, a concentração, a intencionalidade, o pensamento e a linguagem, além de aprender a avaliar criticamente suas produções e a apreciar as produções dos colegas (MUKHINA, 1996; CRAIDY, 2011; TSUHAKO, 2016). Na situação 6, descrita acima, a proposta feita pela professora limita a apropriação dessas capacidades, afinal o desenho oferecido pela professora está pronto, cabendo à criança apenas passar o giz sobre certo tipo de traçado, o que não faz dela uma atividade produtiva e, portanto, promotora de aprendizagens e desenvolvimento.

De acordo com Mukhina (1996), a atuação do adulto em relação a essas propostas é essencial para o desenvolvimento do desenho infantil que, por sua vez, permite à criança adquirir habilidades necessárias para que, na idade adequada, desenvolva outros tipos de registros gráficos, como a escrita.

O ensino do desenho baseado na cópia de modelos ajuda na formação de clichês. O ensino que se propõe a aperfeiçoar um desenho que reproduz as propriedades de um objeto evita o clichê. É algo que o educador precisa levar em consideração. (MUKHINA, 1996, p. 172).

Em lugar de dar às crianças desenhos prontos para serem coloridos ou contornados, o professor pode oferecer diferentes objetos para que ela observe e manipule. Se uma proposta educativa culmina no desenho de árvore, por exemplo, que a criança possa observar várias árvores em um passeio pelo bairro da escola, que tenha contato com fotos de árvores reais diferentes das encontradas ao redor da escola e que, ao registrar essa vivência, ela tenha a liberdade de escolher os materiais, cores, linhas e formas que deseja usar.

De acordo com os estudos de Tshako (2016), é essencial que o desenho seja compreendido como linguagem aberta e repleta de significados, por meio da qual as crianças representem suas vivências, se apropriem do mundo que as rodeia, atribuindo-lhes sentidos. Desse modo, “[...] o desenho como linguagem implica para criança apropriar-se de um determinado conteúdo cultural e objetivar-se em produções as mais diversas, utilizando-se de diferentes linhas, formas, cores, etc” (TSUHAKO, 2016, p. 35). A partir da apropriação do desenho como linguagem, a criança terá a oportunidade de expressar seus conhecimentos e

vivências como autora, além de se constituir como atividade formadora de bases para a aquisição de outras linguagens, como a escrita.

Para tanto, é essencial oportunizar às crianças acesso a diferentes suportes – papéis de diferentes tamanhos, cores e formas, pedaços de madeira, isopor, caixas, lixas, muros e chão – e diferentes riscadores – giz de cera, giz de lousa, lápis de cor em cores variadas, pincéis, pequenos gravetos de árvores, carvão, dentre outros materiais que exijam em sua manipulação diferentes aptidões e que, por meio deles, a criança possa criar diferentes produções. Além disso, o contato com diversas obras de arte dá à criança a oportunidade de desenvolver uma atitude estética, pois ao se apropriar dessa atitude incorpora a experiência estética da humanidade, desenvolve habilidades de apreciação e produção de obras de arte (TSUHAKO, 2016).

A arte representa uma das formas de expressão da realidade que, ao ser produzida não resulta apenas em objetos artísticos, mas, dialeticamente, produz seu criador como um ser humano que, diante do mundo, sente, conhece, reflete, percebe e toma posição. Dessa forma, tanto seu criador quanto seu público fruidor têm a oportunidade de desenvolver e aprimorar sua humanidade. (TSUHAKO, 2016, p. 27).

Diante do exposto, reafirmamos o valor das atividades lúdicas como o brincar heurístico, o faz de conta e as atividades produtivas para o desenvolvimento da inteligência e personalidade das crianças. Além dessas propostas educativas, é importante que as Escolas de Educação Infantil ofereçam às crianças condições para a realização de jogos de movimento e de construção; contato com diferentes gêneros musicais e atividades rítmicas, com a literatura infantil e outros gêneros textuais, com diferentes obras de arte, momentos de roda de conversas que possibilitem a comunicação e ampliação do vocabulário infantil. Enfim, possibilitar às crianças o contato com as máximas produções culturais, por meio das quais desenvolverão as capacidades especificamente humanas como imaginação, atenção e memória voluntária, linguagem e pensamento (LIMA, 2005).

Outro ponto que merece nossa atenção diz respeito às possibilidades de relações oportunizadas às crianças nas Escolas de Educação Infantil tanto entre as crianças quanto entre elas e suas professoras. Sobre a relação entre as professoras e as crianças, durante nossas observações, nas 5 (cinco) escolas, pudemos notar que esses momentos são raros. Geralmente, as professoras se dirigem às crianças para dar algum “comando” ou para lhes chamar a atenção por algo que julgam não ser correto. As professoras falam muito **para** as crianças e **das** crianças, mas raramente falam **com** elas. Para pensar essa questão trazemos as palavras de Leontiev (2014, p. 60):

Todos nós sabemos como são incomparáveis as relações das crianças dessa idade com suas professoras da escola maternal, quão necessária é para a criança a atenção da professora e quão frequentemente elas recorrem à sua mediação em suas relações com outras crianças de sua idade. Pode-se dizer que as relações com a professora fazem parte do pequeno e íntimo círculo dos contatos da criança

Ao posicionar-se distante das crianças, a professora não assume seu papel de criadora de mediações entre as crianças e o mundo da cultura e assim limita suas possibilidades de desenvolvimento, visto que nos tornamos humanos nas relações que estabelecemos com o outro e com o meio, também deixa de ser referência para as crianças nas relações que estabelecem com os colegas e os demais adultos na escola.

Quanto às relações estabelecidas entre as crianças, notamos que não há um planejamento e organização para que ocorram. Faltam momentos de encontro entre turmas diferentes, com exceção dos reservados a alimentação, mas, neles, as crianças devem permanecer em silêncio; não há propostas de agrupamentos diferentes que favoreçam as relações e interações das crianças em grupos diversos. Afirmamos que

As relações de uma criança de um grupo de crianças são também peculiares. Os vínculos que as crianças de três a cinco anos estabelecem entre si constituem ainda, em grande parte, o elemento pessoal – “privado”, por assim dizer – em seu desenvolvimento, que conduz ao verdadeiro espírito de grupo. (LEONTIEV, 2014, p. 60, grifos do autor).

É a partir das relações oportunizadas na escola que o lugar da criança nas relações humanas é definido e, por consequência, todo seu desenvolvimento. Por isso torna-se vital que o tempo que as crianças permanecem na escola seja organizado de modo a possibilitar relações ricas e efetivas não só entre as crianças da mesma turma, mas entre as crianças de turmas e idades diferentes, entre elas e os professores e demais adultos na escola. Para tanto, compreender as especificidades do desenvolvimento infantil é essencial.

A fim de que os ritmos e particularidades da atividade infantil sejam respeitados é indispensável que o tempo que as crianças passam na escola seja pensado a partir do seu tempo individual, de suas necessidades e das especificidades do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Com intuito de compreender de que forma as professoras das escolas investigadas percebem a necessidade de pensar e respeitar o tempo individual das crianças, na elaboração das propostas educativas, lançamos a seguinte pergunta: “*você acredita que existe a necessidade de se pensar no tempo de cada criança antes da elaboração das rotinas diária e semanal?*”:

*PI- sempre... tem necessidade sim... é muito importante... que senão a gente acaba atropelando a criança... atropelando o tempo dela... porque cada criança tem o seu tempo...*

**P2-** *ah... eu acho que não[...] acho que não é necessário essa organização não.*

**P3-** *((pensou para responder)) olha... pensar no tempo... o tempo tem que ser pensado no geral como manda o mandamento da creche porque tem horário de almoço... horário do café [...].*

**P4-** *até pensa em alguns... mas só que tem que agir com o todo... se pudéssemos trabalhar só o individual sim... mas trabalhamos no coletivo e é bastante criança... tem que se pensar no coletivo.*

**P5-** *sim... porque cada criança tem um tempo... cada criança tem a sua capacidade... então nós temos que pensar nisso... antes de colocar os horários... porque elas têm que fazer todas as coisas que têm que fazer dentro da rotina.*

**P6-** *sim... tem criança que demora um pouco mais para fazer a atividade [...].*

**P7-** *sim... mas é pensado já nisso... porque nós... além de pensarmos na... na criança como um ser individual...nós trabalhamos muito projetos... e projeto envolve éh: grupos [...]*

**P8-** *somos nós que pensamos antes de elaborar... porque nós temos que ver o tempo que vai dar para exercer a atividade na sala de aula... eu tenho que pensar no tempo senão não tenho como fazer a rotina ((risos))... conciliando entre os horários de alimentação e higiene.*

**P9-** *eu acho que sim... tinha que dar assim... vamos supor... uma proposta de atividade dirigida... você tinha que dar uns quinze minutos a mais... vinte minuto para respeitar o tempo da criança também... porque senão organiza a rotina da creche com tempo curto e não dá tempo da criança:... desenvolver... a atividade proposta [...].*

**P10-** *eu acredito que sim... mas eu acredito que pelo tanto de criança que você tem não dá para fazer isso individualmente [...]com o tempo... não digo unificando... mas é... trazendo um padrão... que é um padrão bom... que dá para você trabalhar[...]*

Na transcrição acima, verificamos que, das 10 (dez) professoras entrevistadas, 7 (sete) acreditam que há a necessidade de se pensar no tempo individual das crianças antes da elaboração da rotina. Dentre as 7 (sete) professoras, 4 (quatro), a P1, P5, P6 e P7 justificam suas respostas afirmando que cada criança tem seu tempo e seu ritmo, tais assertivas vão ao encontro de nossas proposições sobre a existência de um tempo subjetivo dentro das escolas, referente ao tempo individual das crianças, seu tempo de aprendizagem e conhecimento de mundo.

A P8 pontua que se o tempo não for pensado não é possível fazer a rotina, por isso ela o organiza em consonância com os horários de alimentação e higiene. A P9 afirma que há essa necessidade e isso pode ser feito ao dar alguns minutos a mais para que as crianças realizem uma proposta. A P10 responde a pergunta afirmativamente, mas, em seguida, fala sobre a impossibilidade para que isso aconteça devido ao número de crianças, além disso, aponta que o modo como a rotina é pensada permite “estabelecer um padrão” de trabalho: para nós, essa afirmativa expressa a necessidade de controle que ainda se faz presente nas Escolas de Educação Infantil. As outras 3 (três) professoras afirmam que não há a necessidade

de pensar no tempo de cada criança e justificam suas respostas apontando a existência de um tempo institucional que deve ser seguido.

De modo geral, depreendemos que a maioria das professoras entrevistadas reconhecem a necessidade de se pensar no tempo individual das crianças, embora, aparentemente, lhes faltem subsídios teóricos para amparar suas respostas, na perspectiva de que as crianças apresentam especificidades em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento que necessitam ser respeitadas a fim de que se apropriem das máximas capacidades humanas. Contudo, as transcrições das situações educativas observadas são reveladoras de que tais afirmativas estão presentes no discurso, mas distanciam-se das práticas efetivadas nessas escolas.

Como apresentado, no interior das Escolas de Educação Infantil existem dois tempos: o tempo institucional, determinado socialmente e que contempla os horários de entrada, saída, alimentação, descanso, higiene e propostas educativas; e o tempo subjetivo que é particular de cada criança e representa seu modo e ritmo de conhecimento de mundo (NIGITO, 2004). Para que a educação das crianças dê conta de conduzi-las ao desenvolvimento pleno e humanização na infância é imprescindível que esses dois tempos sejam organizados de modo que um não sobreponha o outro.

Nessa perspectiva, a organização com base no tempo cronológico é necessária, afinal, há um horário de funcionamento estipulado para cada escola pelo município, entretanto, ao pensar nos horários dentro desse período de tempo estabelecido institucionalmente é essencial considerar que cada criança tem seu ritmo (AMORIM, 2005) e este se difere não só entre elas, mas, principalmente, do ritmo dos adultos. Nas Escolas de Educação Infantil, o tempo vem sendo organizado com base no tempo dos adultos, em suas necessidades de entrada, horário de almoço e saída, além disso, é usado como forma de controle social, na medida em que cronometra as propostas educativas e define a duração de cada momento, fato que, por vezes, desrespeita as crianças (BARBOSA, 2000). Infelizmente, situações como essa, nas quais o tempo é usado como forma de controle social, desrespeitando os ritmos, necessidades e particularidades do desenvolvimento infantil, se fizeram presentes na maioria das situações educativas observadas.

Essas proposições motivam-nos a tessitura de reflexões sobre a organização do tempo e dos espaços nos momentos reservados para ações de cuidado e o quanto essa organização respeita (ou não) o tempo individual das crianças, possibilitando a elas vivenciarem situações positivas que se configurem em atividades e contribuam para formação de sua humanidade.

Para essa reflexão é relevante retomarmos aspectos da organização espacial, começando pelos banheiros, local apropriado para ações de cuidado com o corpo.

**Figura 8** – Banheiro da escola E4



**Fonte:** Elaboração da autora

**Figura 9** – Banheiro da escola E5



**Fonte:** Elaboração da autora

Nas escolas observadas, conforme descrito na seção 2 desta dissertação, todos os banheiros têm vasos sanitários adequados ao tamanho das crianças; o mesmo não ocorre com as pias, apenas na E1 e E5 as pias estão adequadas à altura das crianças. O espelho, objeto cultural importante para o conhecimento do corpo e da identidade (EVANGELISTA, 2016) é encontrado nos banheiros da E1, E3 e E5. Entretanto, na E3, o espelho é colocado na altura dos adultos; não há papel higiênico, sabonete e toalha de mão ao alcance das mãos das



crianças com exceção do banheiro da sala de referência da E3. Ampliamos as possibilidades de discussão, ao trazer descrições das situações educativas observadas:

*[...] No caminho de volta para sala, a P6 passa com as crianças no banheiro e recomenda: “Façam xixi para não escapar no soninho.” Os meninos vão a um banheiro e as meninas a outro, a professora se divide olhando as crianças nos dois banheiros, ela as auxilia entregando papel higiênico. As crianças não lavam as mãos ao sair do banheiro. Conforme saem do banheiro, caminham para a sala de referência. A P7 está lá para recebê-las e colocá-las para dormir [...]. (Situação 16, P6, 17 crianças com 3 anos, 28/09/2015).*

*[...] No caminho de volta a sala de referência, as crianças param no banheiro para escovar os dentes. A P8 vai até a sala e pega dois baldes pequenos onde estão as escovas e tolhas das crianças. Enquanto ela vai até a sala, a P9 fica com as crianças no corredor. A P8 entrega as escovas e coloca a pasta de dente para a criança. Elas entram no banheiro, escovam os dentes e voltam para a fila. As professoras entram no banheiro para observá-las. Assim que todas terminam, vão para sala [...]. (Situação 21, P8 e P9, 16 crianças com 3 anos, 16/10/2015).*

Pelo exposto, é possível notar que a maneira como os espaços estão dispostos e os momentos para higiene são organizados não oferece às crianças muitas possibilidades de exercer atitudes autônomas, tão pouco, respeitam as particularidades da atividade infantil. Além disso, o tempo previsto para a realização dessas ações de cuidado é curto, aproximadamente 10 (dez) minutos, revelando falta de respeito ao tempo individual de envolvimento e de aprendizagem da criança.

Na situação 16, observamos que o papel higiênico não está ao alcance das crianças e elas não lavam as mãos ao sair do banheiro, porque a pia é muito alta. Essa situação as impede de desenvolver ações de cuidado com o próprio corpo. Já na situação 21, no momento em que as crianças escovam os dentes é a professora quem entrega as escovas já com a pasta de dente, assim como na situação anterior, esta também limita as ações de cuidado com o corpo e não favorece a apropriação de usos dos instrumentos criados pela humanidade para higiene pessoal.

De acordo com Barbosa (2000, p. 1999), “Para as crianças da creche, aprender a escovar os dentes, a usar o banheiro adequadamente, [...] são conteúdos concretos da vida e também das aprendizagens selecionadas para este nível de ensino”. Quando os materiais se encontram fora do alcance das crianças, além de não permitir que seu uso seja apropriado, condição vital para o seu desenvolvimento (LEONTIEV, 1978; LIMA, 2001; MELLO, 2004), demonstram o poder do adulto sobre a criança.

Momentos como os exemplificados nas situações 16 e 21 de ida ao banheiro, escovação dos dentes, assim como momentos de banho e troca são oportunidades para ensinar

às crianças cuidados com o próprio corpo. Desse modo, é essencial que o professor valorize cada uma das atitudes independentes que a criança possa ter nesse momento, incentivando-a a usar o papel higiênico com autonomia, no banheiro e para limpar o nariz; a erguer sua calça após usar o banheiro; esticar os braços para colocar ou tirar uma blusa no momento de troca; calçar os próprios sapatos; colocar a pasta de dente em sua escova; pentear os próprios cabelos; cuidar de seus objetos pessoais após esses momentos guardando suas escovas, separando a roupa suja em um saquinho plástico; dentre outras atitudes que contribuam para a significação do momento de cuidado para as crianças (ROSSETTI-FERREIRA *et al*, 2008; HAVESI, 2011).

Conforme discutido, a tentativa de homogeneização e controle das crianças nas instituições escolares acontece há muito tempo, isso porque, muitas vezes, sua organização espacial segue modelos prisionais e hospitalares, nos quais imperam a vigilância e a disciplinarização. Afinal, um sujeito controlado e vigiado pode ser “manipulado” para o fim que se quer, além disso, torna-se incapaz de posicionar-se e acaba se sujeitando à ideologia imposta (FOUCAULT, 2009). Um espaço e tempo que controlam, vigiam e disciplinam não dão conta de oferecer às crianças máximas possibilidades de contato com a cultura mais elaborada favorecendo seu desenvolvimento pleno, cumprindo, assim o objetivo precípua da Educação Infantil.

Ainda sobre o respeito ao tempo individual das crianças, às suas necessidades e particularidades do seu desenvolvimento, apresentamos excertos de situação educativa referente ao momento de descanso:

*[...] 11h30 – Descanso. As crianças deitam nos colchões determinados pela professora, que manda todas ficarem com a cabeça para baixo, no colchão. [...] Aos poucos, as crianças se acomodam e dormem. A P5 retorna do seu almoço às 12h e deita em um dos colchões. [...] Toda vez que alguém se mexe a professora faz um som com a boca “psiuuu”, para que fiquem quietas. Porém, as crianças fazem isso dormindo. Quando uma criança acorda antes do horário estipulado, a P5 pede que fique deitada e em silêncio. 14h – Duas crianças estão acordadas, mas devem continuar deitadas. P5 levanta e vai até a cozinha perguntar se terá lanche. Volta e deita novamente. As crianças permanecem deitadas, mesmo as que estão acordadas. 15h – P5 se levanta. Algumas crianças estão acordadas, mas permanecem deitadas e quietas. Outras ainda dormem. A P5 começa a organizar os colchões, chama quem está dormindo e manda as crianças irem ao banheiro [...] (Situação 12, P5, 15 crianças com 3 anos, 22/09/2015).*

A partir da situação educativa 12, é possível perceber que, no dia observado, as crianças ficaram deitadas por 3 (três) horas e 30 (trinta) minutos, mesmo as que estavam acordadas tiveram que permanecer deitadas e em silêncio por determinação da professora; o

lanche da tarde não foi oferecido e não houve justificativa por parte da professora para esse fato; as propostas educativas indicadas na rotina para o período da tarde não foram realizadas.

Em discussões anteriores já apontamos o valor dos momentos de descanso são fundamentais para o desenvolvimento infantil, entretanto, não ocorrem da mesma maneira para todas as crianças (PRATES; OLIVEIRA, 2001), cabendo ao professor perceber essas diferenças e, a partir delas organizar esse momento de modo que respeite o tempo individual de cada criança (LIMA, 2001; 2005; CRAIDY; KAERCHER, 2001; CRAIDY, 2011).

As Escolas de Educação Infantil se constituem como espaços privilegiados para aprendizagem e desenvolvimento infantil, estes, por sua vez, estão condicionados ao desenvolvimento da atividade da criança. Diante da situação educativa apresentada indagamos novamente: quais as oportunidades de atividade oferecidas a crianças que passam tanto tempo deitadas? A fim de que as ações realizadas pelas crianças se configurem como atividade é essencial que sejam carregadas de sentido, determinado a partir de suas vivências, de sua participação ativa em seu processo de atividade e das possibilidades de acesso e relação com objetos da cultura criada historicamente.

De acordo com os estudos de Lima (2001, p. 138), nessa faixa etária os objetivos da Educação Infantil envolvem:

[...] contribuir para o bem estar físico e emocional da criança; desenvolver os movimentos; formar hábitos simples de auto-serviço; ensinar o uso de objetos domésticos e brinquedos, de acordo com suas propriedades e funções; estimular a imitação, contributo para o jogo de papéis; desenvolver a linguagem oral e a necessidade da comunicação; aperfeiçoar a percepção visual, auditiva e tátil; educar a atenção e o cumprimento de exigências sociais (regras de conduta mais elementares); desenvolver também as formas iniciais de memória e de pensamento e as bases para a imaginação.

Contudo, esses objetivos só podem ser alcançados se as Escolas de Educação Infantil oferecerem às crianças condições adequadas de educação, o que envolve planejar e organizar os espaços, tempos e materiais de modo a provocarem vivências positivas que façam as crianças avançar para além do lugar que estão. É emergente que os profissionais que atuam nas escolas infantis – gestores e professores – se instrumentalizem teoricamente, compreendendo as especificidades da aprendizagem e desenvolvimento infantil e, a partir desses conhecimentos, tenham condições de oferecer a elas mais do que 3 (três) horas e 30 (trinta) minutos de sono.

A fim de que o tempo institucional não se sobreponha ao tempo individual das crianças é essencial que elas sejam vistas e tratadas como ativas, capazes de compreender e se relacionar com o outro e com mundo (MELLO, 2002; LIMA, 2005; LIMA; RIBEIRO;

VALIENGO, 2012). A partir dessa compreensão a criança será convidada a participar das escolhas feitas para elas no dia a dia educativo, tornando-se protagonista nesse processo. Com vistas a pensar a compreensão das professoras sobre a oportunidade oferecida às crianças de participarem das escolhas diárias, perguntamos: “as crianças devem participar das escolhas daquilo que é feito na escola?”:

**P1-** *depende da faixa etária... quando são muito pequenas elas ainda não estão prontas para fazer essa escolha... mas elas podem opinar no que elas acham legal ou não [...].*

**P2-** *se elas devem participar das escolhas... ah... eu acho que devem... porque se são feitas as escolhas aqui... é que é porque é para o bem delas [...].*

**P3-** *ah:: na idade deles eu acho que não [...] ah: eles têm três anos... [...] então... eu acho que... eles assim... ainda não têm opinião:... assim formada para escolher[...]*

**P4-** *olha... deveria... mas de acordo com a idade deles você pode ouvi-los[...].*

**P5-** *com certeza... porque eu acho que eles são muito pequenos ainda para nós ficarmos dando: eh:... alfabetizando eles agora[...] eu acho que tinha que trabalhar mais a parte lúdica não exatamente a escrita... eh:: negócio de abecedário com eles agora... porque eles não querem isso... eles querem brincar... eles estão na fase de brincar.*

**P6-** *acredito que sim... nós temos sempre a... uma: apostila como eu falei... temos a atividade proposta e tentamos adaptar o melhor para ela [...].*

**P7-** *sim... também [...] ajudar a escolher as atividades... assim por exemplo... eu posso dar três opções... olha vamos fazer... hoje temos opções de escolhas a... b e c... quais que vocês querem fazer hoje... para já gerar a autonomia desde a infância.*

**P8-** *ah:: não... em termos do aprendizado não... porque eles não têm ainda um conhecimento... que eles vão saber escolher.*

**P9-** *ah::... depende da proposta né? porque... vamos supor... tem proposta de atividade quando é realizado o planejamento que não tem como a criança escolher [...] escolher tudo... acho que não dá [...] porque... como a criança é pequena não vai compreender tudo certinho[...].*

**P10-** *eu acredito que as crianças devem participar... porque o interesse é delas... o bem estar é delas[...] eu acho que::... criança é bem honesta... é bem sincera... então se você perguntar... olha a gente vai fazer isso... vocês gostariam [...].*

A partir das respostas acima, é possível destacar que, das 10 (dez) professoras entrevistadas, 5 (cinco) acreditam que a criança não deve participar das escolhas feitas na escola, pois são pequenas e não têm conhecimento suficiente para fazer escolhas. As outras 5 (cinco) professoras acreditam que as crianças devem participar das escolhas, dentre elas, 2 (duas) professoras consideram que essa participação acontece quando as propostas diárias são “adaptadas à faixa etária das crianças”, outras 2 (duas) acreditam na possibilidade de se consultar as crianças sobre o que querem fazer e 1 (uma) não conseguiu justificar sua resposta.

Permitir que as crianças participem das escolhas diárias feitas na escola vai além de adequar as propostas a sua idade ou pedir que escolham entre essa ou aquela proposta. Dar às crianças oportunidade de escolha envolve pensar em um tempo organizado exclusivamente com base em suas necessidades e particularidades, apresentar-lhes uma infinidade de objetos e instrumentos culturais (materiais ou não) para que tenham a possibilidade de escolha, apenas o profundo conhecimento nos permite a liberdade de escolha.

As narrativas docentes transcritas acima são reveladoras do lugar que a criança ocupa nas escolas investigadas qual seja o de incapazes, imaturas e dependentes, amparando escolhas que impedem a efetivação da atividade infantil e por meio dela a humanização das crianças.

É imprescindível retomar que a humanidade da criança se constitui por meio de sua atividade e nas relações sociais que estabelece com o outro e com o meio, relação essa sempre mediada por parceiros mais experientes (adultos e crianças mais velhas); por objetos e instrumentos da cultura; por signos ou símbolos (LEONTIEV, 1978; LIMA, 2001; NASCIMENTO, 2014). Nessas relações, a criança se apropria dos instrumentos culturais, criados pelas gerações anteriores, e das capacidades e aptidões necessárias para sua utilização, constituindo, assim, sua humanidade. Nesse processo, a educação tem papel vital, pois é responsável por transmitir a cultura às novas gerações. Desse modo, o processo de desenvolvimento é sempre um processo de educação, no qual a aprendizagem é responsável por impulsionar o desenvolvimento. Para que a aprendizagem aconteça e conduza a criança a patamares cada vez mais elevados de desenvolvimento, é vital que ela seja vista e tratada como capaz e que as ações realizadas por ela dentro das Escolas de Educação Infantil se configurem como atividade.

De modo geral, nas escolas investigadas, o ritmo e as particularidades da atividade infantil não são levados em conta no momento de planejamento, ação e avaliação das propostas educativas feitas às crianças. Embora o respeito às necessidades das crianças e a compreensão de que elas têm seu tempo de desenvolvimento e conhecimento de mundo estejam presentes nos discursos, a prática o contraria, revelando uma educação centrada nas necessidades dos adultos, no controle social e na preparação da criança para séries subsequentes. O tempo institucional sobrepõe o tempo individual das crianças negando a elas vivências positivas que as conduzam às máximas aprendizagens e ao pleno desenvolvimento.

Diante do exposto, reafirmamos a existência de uma cultura escolar apoiada em questões políticas, econômicas e ideológicas (GONÇALVES; FARIA FILHO, 2005; BARROS, 2014), que refletem as concepções teóricas dos profissionais sobre a criança e seu

desenvolvimento. Essas concepções são bases para o planejamento, organização, execução e avaliação das propostas educativas feitas para as crianças nos espaços escolares.

Ratificamos, assim, a existência de dois tempos distintos dentro das Escolas de Educação Infantil: o institucional e o subjetivo (BONDIOLI, 2004) e que é indispensável uma organização bem pensada e consciente do tempo institucional, mediante ao qual a criança tenha a oportunidade de vivenciar seu tempo individual; estabelecer relações com o outro e com meio; entrar em contato com uma diversidade de materiais, objetos e instrumentos culturais; exercer a atividade infantil; participar ativamente das escolhas; ser ativa, capaz e produtora de cultura, pode conduzi-las a níveis mais elevados do desenvolvimento, constituindo sua humanidade.

Pelo exposto nesta seção, dos dados aqui apresentados e discutidos, percebemos:

- concepções das professoras sobre a brincadeira – que, do ponto de vista dos estudiosos que alicerçaram nossas reflexões, é a atividade por meio da qual a criança mais aprende e, conseqüentemente, se desenvolve – como um momento de passatempo ou propício para ensinar um conteúdo pré-determinado;
- indícios de falta de tomada de consciência sobre a organização do tempo e o espaço como exercício didático necessariamente intencional e conscientemente dirigido para a participação ativa da criança em situações de brincadeira e outras atividades favoráveis às máximas aprendizagens infantis;
- carência de momentos de encontro entre as crianças das turmas observadas com meninos e meninas de outras turmas o que pode favorecer relações sociais sofisticadas, por meio das quais haja aprendizagens e desenvolvimento na infância no espaço escolar;
- falta de possibilidades de participação das crianças na organização do espaço e do tempo a fim de que sejam expressões de suas individualidades;
- extensa duração do tempo previsto (e vivido) para o descanso das crianças na maior parte do dia, o que pode limitar suas relações sociais e, por consequência, suas possibilidades de atividade, aprendizagem e desenvolvimento de sua inteligência e personalidade.

Esse panorama é revelador do modo como a organização temporal é proposta e realizada nas instituições investigadas, revelando necessárias revisões e reorganizações a fim de que as Escolas de Educação Infantil deem às crianças condições concretas para que

aprendam, se desenvolvam e se humanizem. Para nós, com base nos autores que nos subsidiaram até aqui, uma formação profissional de qualidade, que instrumentalize teoricamente os professores acerca das especificidades do processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, se faz essencial nesse processo.

Na sequência, apresentamos algumas reflexões que compõe as considerações finais desta dissertação.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer da pesquisa apresentada e discutida nesta dissertação, desde seu início em março de 2015, percorremos um caminho de aprendizagens e vivências essenciais para a vida profissional e pessoal. Desses convívios, destacamos nossa participação no dia a dia educativo de 5 (cinco) Escolas de Educação Infantil, tendo como sujeitos 5 (cinco) turmas de crianças de 3 (três) anos e suas professoras. Nessa vivência, em que a entrevista semiestruturada com as docentes e as observações da prática pedagógica foram nossos instrumentos de produção de dados, foi possível conhecer e sentir as realidades da educação de crianças pequenas que, estando em escolas diferentes, vivem uma cultura escolar semelhante na qual, por vezes, as especificidades de seu modo de aprender, se relacionar com o mundo e de se desenvolver não são reconhecidas e consideradas.

As realidades observadas se passaram em salas repletas de crianças pequenas, atingindo a média de 23 (vinte e três) a 24 (vinte e quatro) crianças, em turmas distintas, com idade de 3 (três) anos. Com lentes de aumento, a partir da investigação realizada com esses sujeitos, nosso olhar e nossa escuta foram marcados por crianças geralmente sentadas em tapetes de EVA, conhecidos por tatames, dispostos no meio da sala e em frente à televisão, ligada diversas vezes no dia. É sobre o tapete que a maior parte das propostas educativas acontece e, raramente, as professoras se sentam no tapete com elas. Além disso, percebemos que são poucos os momentos de comunicação afetiva entre professoras e crianças (intencionalmente estabelecida para provocar e antecipar necessidades humanizadoras nas crianças, como a fala articulada); quando as professoras se dirigem a elas, normalmente, é para dar algum comando. Os adultos falam das crianças e para as crianças, mas, raramente, com as crianças.

Em todas as escolas, encontramos espaços externos cercados por amplas áreas verdes, exceto em uma das escolas na qual essa área é menor. Além disso, vimos pátios cobertos, parques, espaços internos, além da sala de referência, propícios para a realização de brincadeiras e jogos, dentre outras vivências. No entanto, a realidade vivida nas escolas não revelou situações permeadas pelo lúdico, pela comunicação e relação harmônicas entre as pessoas (crianças, professoras e outros educadores) e dessas com os objetos da cultura mais elaborada.

As turmas seguem uma sequência de propostas diárias que se repetem no decorrer dos dias. Essas propostas são feitas com base nas indicações dadas pela Secretaria Municipal da



Educação e reelaboradas pela direção da escola considerando as necessidades internas da instituição.

Desse modo, o tempo que as crianças passam na escola é organizado com base no tempo institucional, que considera os horários de entrada e saída estabelecidos pelo município e de acordo com a necessidade de cada bairro, e os horários dos profissionais que atuam nessas escolas, professores, cozinheiras, serviços gerais.

As crianças passam, em média, 10 (dez) horas diárias nas escolas, exceto aquelas que os pais podem buscar mais cedo. Esse período é organizado pela direção e coordenação da escola, com algumas sugestões das professoras quanto à troca de ambientes e escolhas das propostas educativas.

No percurso da pesquisa, não foram apenas a organização do tempo, do espaço, dos materiais disponíveis e das propostas educativas feitas que chamaram nossa atenção. Durante esse período de 5 (cinco) dias em que acompanhamos o dia a dia das crianças de cada uma das 5 (cinco) turmas, nossos olhares encontraram os delas, com suas histórias, vivências, medos e desejos. Vimos olhares curiosos, desejosos por saber e conhecer, e, ao mesmo tempo, constatamos a carência, a necessidade de pertencer àquele lugar, de serem vistas e tratadas em suas especificidades; o desejo de falar, perguntar, tantas vezes calado por uma resposta não recebida.

O tempo é um dos elementos que constitui a cultura escolar, por isso, uma construção social. Assim, o tempo vivenciado dentro das escolas, especialmente as de Educação Infantil, não pode ser considerado uma estrutura neutra, mas uma sequência de momentos nos quais estão distribuídas situações de cuidado e educação que, por sua vez, expressam as concepções e valores interiorizados pelas crianças.

Nas escolas de Educação Infantil existem dois tempos: o institucional e o individual; o primeiro, determinado socialmente e o segundo, referente ao ritmo e as particularidades de cada criança. Esses dois tempos são vivenciados por crianças e adultos no espaço escolar.

A necessidade de que o dia a dia educativo seja organizado a partir de um tempo institucional, cronológico e social é inquestionável, contudo, esse tempo não pode sobrepor-se ao tempo pessoal, individual das crianças. De modo intencional e consciente, a organização temporal pode contribuir efetivamente para a humanização das crianças desde a mais tenra idade. Para tanto, cabe ao professor ter consciência do valor da dela para o desenvolvimento infantil, criando situações promotoras de atividade, aprendizagem e humanização.

Ao analisarmos e discutirmos práticas educativas observadas durante a pesquisa além de trechos de entrevistas, buscamos diversificar os relatos, expondo situações e entendimentos

narrados pelas 10 (dez) professoras participantes, nos quais é possível notar aparente ausência de planejamento, organização e orientação pedagógica. As ações referentes à organização do tempo, espaço, materiais, oportunidade de relações e propostas educativas, observadas no decorrer dos dias nas 5 (cinco) escolas pesquisadas, se mostraram limitadoras do desenvolvimento infantil, além de revelarem a utilização do tempo como forma de controle social e de uma relação hierárquica na qual a professora merece toda obediência.

Dos aspectos encontrados a partir da discussão e análise dos dados, destacamos que:

- a organização temporal nas Escolas de Educação Infantil ainda é feita pela gestão escolar, com pequena participação das professoras e toma como base os horários dos adultos em detrimento das necessidades das crianças;
- há aparente ausência de planejamento e organização das situações educativas diárias;
- o modo como o tempo é organizado limita o envolvimento e o protagonismo das crianças nas situações educativas propostas;
- as ações das professoras revelam suas concepções sobre as especificidades da aprendizagem e desenvolvimento infantil. Especialmente, evidenciamos compreensões docentes de criança como sujeito passivo e receptor de conhecimentos; acerca da existência de um tempo individual da criança, presente nos discursos docentes, mas que, na prática pedagógica, não é respeitado devido a uma organização temporal fragmentada e realizada a partir das necessidades e tempos dos adultos; da organização temporal como tarefa da gestão escolar com pequena participação docente, normalmente resumida na elaboração de quadros de horários a partir de imposições institucionais;
- as Escolas de Educação Infantil são, ao mesmo tempo, escolarizantes, pois visam à preparação das crianças para o Ensino Fundamental e alienadoras por estarem orientadas à submissão;
- a defesa de que a organização temporal, realizada de forma consciente e intencional, oferece às crianças a oportunidade de envolvimento em atividades promotoras das máximas aprendizagens, imprescindíveis para sua humanização;
- são emergenciais programas de formação inicial e continuada projetados para instrumentalizar cientificamente os professores, a fim de que o planejamento e a avaliação sejam práticas constantes e que suas ações se configurem como atividade.

A partir dos estudos da Teoria Histórico-Cultural, aprendemos que o lugar ocupado pela criança nas relações sociais, dentre elas as estabelecidas na escola, é vital para o seu

desenvolvimento pleno. Daí a urgência de se pensar uma organização temporal que dê a cada menino e menina máximas possibilidades de contato com a cultura mais elaborada, por meio do qual eles se apropriarão das capacidades essencialmente humanas.

Destacamos, também, o valor de as ações realizadas nas Escolas de Educação Infantil serem carregadas de sentido e significado para as crianças, por entendermos que o sentido dado a uma situação é constituído a partir das vivências da pessoa, configurando-se como atividade e colaborando efetivamente para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores como atenção, percepção e memória voluntárias, níveis sofisticados de pensamento. Nesse processo eminentemente social, é essencial que o professor atue como criador de situações mediadoras entre a criança e o mundo da cultura.

Finalizamos esta dissertação com a certeza da necessidade de uma organização consciente e intencional do tempo dentro das Escolas de Educação Infantil como elemento essencial para a atuação ativa da criança e do professor, propiciando, potencialmente, aprendizagens motivadoras de desenvolvimento da inteligência e da personalidade na infância. Sinalizamos que a mudança da realidade encontrada nas escolas investigadas requer profissionalidade adquirida por meio de cursos de formação inicial e continuada que priorizem estudos sobre as especificidades e necessidades da pequena infância, contribuindo, deste modo, para o desenvolvimento infantil em patamares cada vez mais elevados. Somente por meio de cursos de formação docente que contemplem as especificidades da pequena infância, os profissionais da Educação Infantil terão condições de se instrumentalizarem para a tomada de consciência do valor de uma organização temporal que conduza à humanização na infância.

Em nosso entendimento, foi possível atingir o objetivo central da investigação de *compreender aspectos indicativos da organização do tempo da instituição e do tempo da criança em E.E.I.s municipais de Avaré (SP.), focando os impactos dessa organização no processo de humanização na infância*, com base no seguinte problema: *de que maneira a organização do tempo nas Escolas de Educação Infantil pode contemplar o tempo da instituição e respeitar o tempo da criança, de modo a contribuir para o pleno desenvolvimento na infância?*

Um aprendizado basilar advindo dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural é a natureza social da formação do humano que há em nós. Dessa ótica teórica, o desenvolvimento humano se dá, como buscamos enfatizar nas páginas antecedentes, a partir das relações sociais que o sujeito estabelece, desde o nascimento, com o outro e com o meio. Nessas relações, sempre mediadas, ele se apropria dos objetos e instrumentos culturais,

criados pela humanidade no decorrer de sua história. Ao apropriar-se dos objetos, aprende as capacidades e habilidades necessárias para o seu uso e, nesse processo, se humaniza. Nesse complexo processo, histórico e cultural, a educação assume papel vital para o desenvolvimento humano, considerando sua função social de transmissão às novas gerações da cultura acumulada por homens e mulheres que as antecederam e que são seus contemporâneos.

Com base nesta tese, e como ratificamos ao longo deste texto, ganha destaque o papel do ensino e o da aprendizagem para compreendermos o desenvolvimento cultural na infância, tornando-se vital, como defende Leontiev (2014), entender o lugar que a criança ocupa nas relações sociais, dentre as quais as estabelecidas na escola, nas quais o professor atua como criador de situações mediadoras entre as crianças e os bens culturais e, nesse processo, planeja e organiza o tempo, também uma produção social.

Em defesa da Educação Infantil como processo potencialmente humanizador, a organização intencional dos tempos, espaços e materiais torna-se provocadora de condições objetivas para aprendizagens das crianças, a partir do trabalho pedagógico motivador da atividade infantil.

Ao considerarmos o objeto de nossa pesquisa, trata-se, portanto, de que, na escola da infância, haja tempo para tratar a criança como sujeito competente e capaz; tempo para conhecer as especificidades do seu desenvolvimento; tempo para a criança vivenciar seus momentos de alimentação e cuidado com o próprio corpo como oportunidade de trocas efetivas entre as crianças e delas com os adultos, tornando-se situações voltadas à formação de atitudes de respeito com elas mesmas e com as pessoas de seu entorno; tempo para a garantia dos direitos das crianças pequenas; tempo e espaço planejados intencionalmente para a brincadeira – com objetos, faz de conta, jogos de construção – que respeitem o ritmo e as particularidades da atividade infantil; e, acima de tudo, tempo para aprender a brincar tendo o professor como parceiro mediador, como aquele que apresenta à criança a cultura mais elaborada.

Tempo para que a criança seja ouvida, para que tenha atenção individual, para que demonstre suas necessidades, sentimentos e desejos; tempo para desenvolver e expressar sua curiosidade, imaginação e criatividade por meio de propostas educativas dirigidas à humanização; tempo para realizar as propostas educativas feitas no decorrer do dia sem que haja interrupção brusca para a realização de outras tarefas, respeitando assim, seu tempo individual; tempo para explorar todos os espaços da escola, participando da sua organização e dando a eles as marcas de sua identidade, aprendendo a pertencer a esses espaços; e,

sobretudo, tempo para que a criança seja criança, ativa na sua relação com o mundo e com possibilidades de se apaixonar pelo outro e pelos objetos, num processo em que se apropria de marcas e características do humano objetivadas na cultura, expressando por diferentes linguagens os sentidos que atribui a esse mundo.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A.; WAJSKOP, G. **Creches: atividades para crianças de zero seis anos**. São Paulo: Moderna, 1999.

AKURI, J. G. M. **Currículo na Educação Infantil: Implicações da Teoria Histórico-Cultural**. 117f. Dissertação de Mestrado em Educação. Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, *Campus de Marília*, 2016.

AMORIM, E. Organização do tempo e do espaço. In: UNESCO. **O cotidiano no centro de educação infantil**. Brasília: Unesco, 2005. p. 50-60. Disponível em: <<http://www.estantevirtual.com.br/q/Oeducadordetodososdiashttp://www.estantevirtual.com.br/q/creches---atividades-para-crian%C3%A7as-de-zero-a-seis-anos17>>. Acesso em: 17 nov. 2014.

ANDRÉ, M. E. D. A.; LUDKE, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

ASSIS, M. S. S. de. Ama, Guardiã, Crecheira, Pajem, Auxiliar... em Busca da Profissionalização do Educação da Educação Infantil. In: ANGOTTI, M. (Org.). **Educação Infantil: da condição de direito à condição de qualidade no atendimento**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009. p. 37-50.

AZANHA, J. M. P. Cultura escolar brasileira: um programa de pesquisa. In: AZANHA, J. M. P. **Educação: Temas polêmicos**. São Paulo: Martins Fontes, 1995. p. 67-78.

BARBOSA, M. C. S. **Por amor & Por força: rotinas na Educação Infantil**. 2000. 283 f. Tese de Doutorado em Educação da Faculdade de Educação – Universidade de Campinas, Campinas, SP, 2000.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. Organização do Espaço e do Tempo na Escola Infantil. In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. (Org.). **Educação Infantil – Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 89-100.

BARROS, F. C. O. M. de. **Práticas Pedagógicas na Educação Infantil: a construção do sentido da escola para as crianças**. 2014. 164 f. Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho”, *Campus de Marília*, 2014.

BONDIOLI, A. (Org.). **O tempo no cotidiano infantil: perspectivas de pesquisa e estudo de caso**. Trad. Fernanda L. Ortale e Ilse Paschoal Moreira. São Paulo: Cortez, 2004.

BONFIM, J.C. **O papel do brincar na apropriação da linguagem escrita**. 2012. 101 f. Dissertação de Mestrado em Educação. . Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, *Campus de Marília*, 2012.

BRASIL. **Lei nº 9.394. de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccovil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccovil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 14 mar. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos de idade à educação. Brasília: MEC/SEB, 2006a. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol\\_inf\\_eduinf.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf)>. Acesso em: 14 mar. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. 1v. Brasília: MEC/SEB, 2006b. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para Instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006c. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo\\_infraestr.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo_infraestr.pdf)>. Acesso em: 14 mar. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 05/2009** estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Brasília, DF, 2009.

CANELA, G. Meios de Comunicação e o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes. In: VIVARTA, V. (Coord.) **Infância e Consumo**: estudos no campo da comunicação. Brasília: ANDI; Instituto Alana, 2009. p. 73-87.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. **Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 2 ed. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009.

CASTILHO, A. T.; PRETI, D. (Org.). **A linguagem falada culta na cidade de São Paulo**: materiais para seu estudo. São Paulo: T.A. Queiroz, 1986.

CERISARA, A. B. Por uma pedagogia da Educação Infantil: desafios e perspectivas para as professoras. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2004. p. 347-355.

CHAVES, M.; FRUGERIO, A. V. O.; OLIVEIRA, E. S.; DIAS, V. E. L. O espaço e o tempo para brincar e aprender. In: CHAVES, M.; LIMA, E. A.; FERRAREZA, S. (Org.). **Teoria Histórico-Cultural e formação de professores**: estudos de intervenções pedagógicas humanizadoras. Maringá – UEM, 2012. p. 45-54.

CHAVES, M.; BITTENCOURT, S.; LUPPI, S. C. G. Organização do espaço: encantos e aprendizagens. In: CHAVES, M.; LIMA, E. A. de; FERRAREZE, S. (Org.). **Teoria Histórico-Cultural e formação de professores**: estudos de intervenções pedagógicas. Maringá – UEM, 2012. P. 55-62.

CHAVES, M.; TULESKI, S. C.; LIMA, E. A. de; GIROTTO, C. G. G. S. Teoria Histórico-Cultural e intervenções pedagógicas: possibilidades e realizações do bom ensino. **Revista Educação**. Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 129-142, jan./ abr., 2014.

CHAVES, M. Leontiev e Blagonadezhina: estudos e reflexões para considerar a organização do tempo e do espaço na Educação Infantil. **Revista Teoria e Prática da Educação**. Maringá, v. 17, n. 3, p. 81-91, set./ dez., 2014.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, v. 2, p. 177-229, 1990.

CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. (Org.). **Educação Infantil – Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

CRAIDY, C. (Org.). **O educador de todos os dias: convivendo com crianças de 0 a 6 anos**. 6 ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. Construindo a Primeira Infância: o que achamos que isso seja? In: DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE. **Qualidade na Educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DE MARCO, M. T. **Percepções de professores de escolas públicas de Educação Infantil acerca de sua formação e prática educativa: o caso de Medianeira – PR**. 124 f. Dissertação de Mestrado em Educação. Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, *Campus* de Marília, 2014.

DORNELLES, L. V.; HORN, M. G. S. A organização das atividades no tempo rotina. In: CRAIDY, Carmem Maria (Org.). **O educador de todos os dias: convivendo com crianças de 0 a 6 anos**. Mediação: Porto Alegre, 2004. p. 20-25.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Tradução Dayse Batista. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1999.

ELIAS, N. **Sobre o tempo**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

ELKONIN, D. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ESCOLANO, A. Tiempo y educación. Notas para genealogia del almanaque escolar. **Revista de Educación**, n. 298, p. 55-79, 1992

ESCOLANO, A. Tiempo y educación. La formación del cronosistema. Horário em la escuela elemental (1825-1931). **Revista de Educación**. n. 301, p. 127-163, 1993.

EVANGELISTA, A. S. **Concepções e expectativas de crianças e de profissionais sobre o espaço na Educação Infantil**. 264f. Dissertação de mestrado em Educação. Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, *Campus* de Presidente Prudente, 2016.

FACCI, M. G. D. O trabalho do professor na perspectiva da psicologia vigotskiana. In: FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 195-250. (coleção Formação de Professores).



FACCI, M. G. D. Os estágios do desenvolvimento psicológico segundo a psicologia sociohistórica. In: DUARTE, N. *et al* (Org.). **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil**: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. Campinas: Xamã, 2006.

FALK, J. **Educar os três primeiros anos**: a experiência de Lóczy. Trad. Suely Amaral Mello. 2 ed. Araraquara: JM Editora, 2011.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Trad. Raquel Romalhte. 36 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FORNEIRO, L. I. A organização dos espaços na Educação Infantil. In: ZABALZA, M. **Qualidade em Educação Infantil**. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 229-281.

FRAGO, A. V. Historia de la educación y historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 0, p. 63-82, 1995.

GANDINI, L. Espaços Educacionais e de Envolvimento Pessoal. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Tradução Dayse Batista. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1999. p. 145-158.

GANDINI, L.; EDWARDS, C. (Org.). **Bambini**: a abordagem italiana à Educação Infantil. Trad. Daniel Etcheverry Burguño. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GARIBOLDI, A. Os tempos cotidianos na pré-escola: as formas da sociabilidade. In: BONDIOLI, A. (Org.). **O tempo no cotidiano infantil**: perspectivas de pesquisa e estudo de caso. Trad. Fernanda L. Ortale e Ilse Paschoal Moreira. São Paulo: Cortez, 2004. p. 97-103.

GOBBO, G. R. R. **A inserção da criança pré-escolar no universo da cultura escrita pela mediação do desenho**. 2011. 193 f. Dissertação de Mestrado em Educação. Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, *Campus de Marília*, 2011.

GOLDSCHMIED, L.; JACKSON, S. **Educação de 0 a 3 anos**: o atendimento em creches. Tradução Marlon Xavier. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GONÇALVES, I. A.; FARIA FILHO, L. M. História das culturas e das práticas escolares: perspectivas e desafios teórico-metodológicos. In: SOUZA, R. F. de; VALDEMARIN, V. T. (Org.). **A cultura escolar em debate**: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 31-57.

GONSALVES, E. P. **Conversa sobre iniciação a pesquisa científica**. 4. ed. Campinas: Editora Alínea, 2005.

HAVESI, K. A participação da criança no cuidado de seu corpo. In: FALK, J. **Educar os três primeiros anos**: a experiência de Lóczy. Trad. Suely Amaral Mello. 2 ed. Araraquara: JM Editora, 2011. p. 85-92.

JULIÀ, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da**

**Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-43, jan./ jun., 2001.

JUNQUEIRA FILHO, G. A.; KAERCHER, G. E. S.; CUNHA, S. R. V. Convivendo com crianças de zero a seis anos. In: CRAIDY, C. (Org.). **O educador de todos os dias: convivendo com crianças de 0 a 6 anos**. 6 ed. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 31-68.

KISHIMOTO, T. M. Salas de aula de escolas infantis: domínio da fila, tempo de espera e falta de autonomia da criança. **Revista Nuances**, vol. V, p. 1-7, jul./ 1999.

KUHLMANN JUNIOR, M. Educação Infantil e Currículo. In: FARIA, A. L. G. de; PALHARES, M. S. (Org.). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 6 ed. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 51-65.

LEONTIEV, A. O homem e a cultura. In: \_\_\_\_\_. **O desenvolvimento do Psiquismo**. Lisboa: Livros Horizontes, 1978. p. 261-284.

LEONTIEV, A. Uma contribuição ao desenvolvimento da Psique Infantil. In: VIGOTSKII, L.S. *et al.* **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone/EDUSP, 2014.

LIMA, E. A.de. **Re-conceitualizando o papel do educador: o ponto de vista da Escola de Vigotski**. 2001. 158 f. Dissertação de Mestrado em Educação. Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, *Campus* de Marília, 2001.

LIMA, E. A. de. **Infância e teoria histórico-cultural: (des) encontros da teoria e da prática**. 2005. 276 f. Tese de Doutorado. . Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, *Campus* de Marília, 2005.

LIMA, E. A. de; RIBEIRO, A. E. M.; VALIENGO, A. Criança, Infância e Teoria Histórico-Cultural: Convite à Reflexão. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 15, n.1, p. 67-77, jan./abr. 2012.

LIMA, E. A. de.; SILVA, A. L. R.; RIBEIRO, A. E. M. Reflexões sobre a educação infantil: contribuições da teoria histórico-cultural. **Revista Interfaces**, ano 2, nº 2, p. 16-20 out. 2010. Disponível em: <http://www.revistainterfaces.com.br/downloads/edicao-2/artigo-13.pdf> Acesso em: 14/03/2015.

LIMA, E. A. de.; VALIENGO, A. Ensino Fundamental de Nove anos: articulações necessárias com a educação infantil. **Revista de Educação PUC-Campinas**. Campinas, 17(1): p. 33-41, jan./ jun., 2012.

LIMA, E. A. de; VALIENGO, A.; RIBEIRO, A. E. M.; SILVA, A. L. R. Práticas educativas na educação infantil: a busca da profissionalidade. In: CHAVES, M. (Org.). **Intervenções pedagógicas e educação infantil**. Maringá: Eduem, 2012. p. 93-106. (Coleção Formação de Professores EAD, n. 56).

LURIA, A. R. Vigotskii. In: VIGOTSKII, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução Maria da Pena Villalobos. 13 ed São Paulo: Ícone, 2014. p. 21-39.

LURIA, A. R. A Psicologia Experimental e o Desenvolvimento Infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução Maria da Pena Villalobos. 13 ed. São Paulo: Ícone, 2014. p. 85-102.

MANZINI, J. E. Considerações sobre elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A. A., OMOTE, S. (Org.). **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**. Londrina: E-duel, 2003. p. 11-25. Disponível em: <[http://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Consideracoes\\_sobre\\_a\\_elaboracao\\_do\\_roteiro.pdf](http://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Consideracoes_sobre_a_elaboracao_do_roteiro.pdf)>. Acesso em: 15 mar. 2015.

MANZINI, E. J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: **Seminário Internacional sobre pesquisas e estudos qualitativos**, 2, 2004, Bauru. A pesquisa qualitativa em debate. Anais... Bauru: USC, 2004. CDROOM. ISBN: 85-98623-01-6. 10p.

MARCOLINO, S. **A mediação pedagógica na Educação Infantil para o desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais**. 2013. 185 f. Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, *Campus* de Marília, 2013.

MARCOLINO, S.; MELLO, S. A. O enriquecimento da brincadeira na Educação Infantil: a inserção de objetos sem significação lúdica específica. Marília, 2016.

MARTINS, L. M. A personalidade do professor e a atividade educativa. In: FACCI, M. G. D.; TULESKI, S. C.; BARROCO, S. M. S. (Org.) **Escola de Vigotski**: contribuições para a Psicologia e a Educação. Maringá: Eduem, 2009. p. 135-150.

MARTINS, L. M. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Org.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultural Acadêmica, 2010. p. 12-31. ISBN 978-85-7983-103-4. Available from SciELO Books [HTTP://books.scielo.org](http://books.scielo.org)

MEIHY, J. C. S. B. **Manual de História Oral**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

MELLO, S. A. Concepção de criança e democracia na Escola da Infância: a experiência de Reggio Emilia. In: **CADERNOS DA F.F.C.** [Faculdade de Filosofia e Ciências – Unesp]. Marília: Unesp Marília Publicações, n. 1, p. 83-93, v. 9, 2000.

MELLO, S. A. **A educação da criança de zero a três anos**. Mimeo. 2002.

MELLO, S. A. **O espaço da creche e a imagem da criança**. Marília: Unesp, 2002. Mimeografado

MELLO, S. A. A escola de Vygotsky. In: CARRARA, K. (Org.). **Introdução à psicologia da Educação**: seis abordagens. São Paulo: Avercamp, 2004. p. 135-155.

MELLO, S. A. Contribuições de Vigotski para Educação Infantil. In: MENDONÇA, S. G. de L.; MILLER, S. (Org.). **Vigotski e a escola atual**: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2006. p. 193-202

MELLO, S. A. Infância e Humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Revista Perspectiva do Centro de Ciências da Educação**, Florianópolis, vol. 25, n.1, jan/jul 2007.

MELLO, S. A. **Aquisição da escrita: tarefas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental de 9 anos para a formação do leitor e produtor de textos**. Marília, 2008. Mimeo.

MELLO, S. A. **A escola como lugar da cultura mais elaborada**. Educação, v. 35, n.1, jan./abr. 2010.

MELLO, S. A. Prefácio à segunda edição brasileira. In: FALK, J. **Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy**. Trad. Suely Amaral Mello. 2 ed. Araraquara: JM Editora, 2011. p. 5-7.

MELLO, S. A. Uma teoria para orientar o pensar e o agir docentes: o enfoque histórico-cultural na prática de educação infantil. In: CHAVES, M. (Org.). **Intervenções pedagógicas e educação infantil**. Maringá: Eduem, 2012. p. 19-35.

MENDES, A. C. B.; LIMA, E. A. de; DE MARCO, M. T. Organização de espaços na Educação Infantil: reflexões a partir da formação continuada de professores. **Educação em Revista**. Marília, v. 16, n. 2, p. 43-62, jul./ dez., 2015.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar: um manual completo para compreender e ensinar a criança desde o nascimento até os sete anos**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

NASCIMENTO, R. O. **Um estudo da mediação na teoria de Lev Vigotski e suas implicações para educação**. 2014. 406 f. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2014.

NIGITO, G. Tempos institucionais, tempo de crescimento: a gestão do cotidiano dos pequenos, dos médios e dos grandes na creche. In: BONDIOLI, A. (Org.). **O tempo no cotidiano infantil: perspectivas de pesquisa e estudo de caso**. Trad. Fernanda L. Ortale e Ilse Paschoal Moreira. São Paulo: Cortez, 2004. p. 43-95.

OLIVEIRA, Z. M. R. de. A organização do tempo e do espaço em situações educativas. In: OLIVEIRA, Z. M. R. *et al.* **Creches: criança, faz de conta & Cia**, Petrópolis: Vozes, 2011. p. 75-88.

PASQUALINI, J. C. Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos: desenvolvimento infantil e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin. 2006. 207 f. Dissertação de Mestrado em Educação. Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, *Campus* de Araraquara, 2006.

PINO, A. **As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S. Vigotsky**. São Paulo: Cortez, 2005.

PRATES, C. S.; OLIVEIRA, M. S. Temas de saúde em Instituições de Educação Infantil. In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. (Org.). **Educação Infantil – Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 39-60.

RIBEIRO, A. E. M. **As relações na escola da infância sob o olhar do enfoque histórico cultural**. 2009. 181 f. Dissertação de Mestrado em Educação. Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, *Campus* de Marília, 2009.

RIBEIRO, A. E. M.; LIMA, E. A. de.; VALIENGO, A.. Relações na escola da infância: perspectivas teóricas e didático-pedagógicas. In: **Revista de Educação Puc-Campinas**, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Programa de Pós- Graduação em Educação. Campinas, SP, n.1-v. 18 n.2 maio/ago., 2013. p. 139-150.

RINALD, C. Reggio Emilia: a imagem da criança e o ambiente em que ela vive como princípio fundamental. In: GANDINI, L.; EDWARDS, C. (Org.). **Bambini**: a abordagem italiana à Educação Infantil. Trad. Daniel Etcheverry Burguño. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 75-80.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. *et al* (Org.). **Os fazeres na Educação Infantil**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SAMPAIO, I. S. V. Publicidade e infância uma relação perigosa. In: VIVARTA, V. (Coord.) **Infância e Consumo**: estudos no campo da comunicação. Brasília: ANDI; Instituto Alana, 2009. p. 09-21.

SCUDELER, A. P. B. **Possibilidades de atividades de comunicação emocional entre bebês**: um estudo à luz da teoria histórico-cultural. 147 f. Dissertação de Mestrado em Educação. Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, *Campus* de Marília, 2015.

SINGULANI, R. A. D. **As crianças gostam de “tudo-o-que-não-pode”**: crianças em novas relações com a monitora e a cultura no espaço da creche. 179 f. Dissertação de Mestrado em Educação. Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, *Campus* de Marília, 2009.

SILVA, G. F. da. **O leitor e re-criador de gêneros discursivos na Educação Infantil**. 2013. 315 f. Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, *Campus* de Marília, 2013.

SOUZA, N. C. **Rotinas e mediações na pré-escola**. 2013. 153 f. Dissertação de mestrado em Educação. Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, *Campus* de Presidente Prudente, 2013.

TARDOS, A.; SZANTO-FEDER, A. O que é a autonomia na primeira infância? In: FALK, J. **Educar os três primeiros anos**: a experiência de Lóczy. Trad. Suely Amaral Mello. 2 ed. Araraquara: JM Editora, 2011. p. 39-52.

TSUHAKO, Y. N. **O ensino do desenho como linguagem**: em busca da poética pessoal. 2016. 215 f. Dissertação de mestrado em Educação. Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, *Campus* de Marília, 2016.

VIEIRA, A. M. **Produções de espaço – tempo no cotidiano escolar:** um estudo de marcas e territórios na Educação Infantil. 2000. 155 f. Dissertação de Mestrado em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de Campinas, Campinas, 2000.

VIEIRA, E. R. **A reorganização do espaço da sala de educação infantil:** uma experiência concreta à luz da Teoria Histórico-Cultural. 2009. 123 f. Dissertação de mestrado em Educação. Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, *Campus* de Marília, 2009.

VIVARTA, V. (Coord.) **Infância e Consumo:** estudos no campo da comunicação. Brasília: ANDI; Instituto Alana, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **El problema del Entorno.** [s.l.: s.n.]. [1935?].

VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.** Tradução Maria da Pena Villalobos. 13 ed. São Paulo: Ícone, 2014.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar.  
VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.** Tradução Maria da Pena Villalobos. 13 ed. São Paulo: Ícone, 2014. p. 103-117.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas IV.** Madrid: Visor Distribuciones, 1996

VIGOTSKI, L. S. **Quarta aula:** a questão do meio na pedologia. Tradução de Márcia Pileggi Vinha. *Psicologia USP*, São Paulo, 2010, 21(4), 681-701.

ZEIHER, H. O tempo no cotidiano das crianças. In: BONDIOLI, A. (Org.). **O tempo no cotidiano infantil:** perspectivas de pesquisa e estudo de caso. Trad. Fernanda L. Ortale e Ilse Paschoal Moreira. São Paulo: Cortez, 2004.